



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**La investigación – acción y mejora de la práctica pedagógica
de docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la
región Madre de Dios, 2015**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Doctor en Educación

AUTOR

Manuel Felipe GUEVARA DUAREZ

ASESOR

Kenneth Delgado SANTA GADEA

Lima, Perú

2018



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Guevara, M. (2018). *La investigación – acción y mejora de la práctica pedagógica de docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región Madre de Dios, 2015*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación / Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

131-137
Ced-30
Cm-10



¿Doctorado en Educación?

12 pg. R.
continúe - 13 Arch.
183 pg. A.

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE LA TESIS PRESENTADA POR EL MAGISTER MANUEL FELIPE GUEVARA DUAREZ PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN


En la ciudad de Lima, a los 15 días del mes de marzo del 2018, siendo las 14:00 p.m. se reunió en acto público en el Salón de Grados de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el Jurado Examinador integrado por la Dra. YOLANDA RAMÍREZ VILLACORTA (Presidente) Dr. KENNETH DELGADO SANTA GADEA (Asesor de tesis), la Dr. EDGAR DAMIÁN NÚÑEZ (Jurado Informante), el Dr. ADÁN ESTELA ESTELA (Jurado Informante) y Dra. TAMARA PANDO EZCURRA (Miembro del Jurado), para recepcionar la sustentación de la tesis titulada: **LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN Y MEJORA DE LA PRACTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES FORMADORES Y ACOMPAÑANTES PEDAGÓGICOS DE LA REGIÓN DE MADRE DE DIOS, 2015**, que presenta el magister MANUEL FELIPE GUEVARA DUAREZ para optar el Grado Académico de Doctor en Educación.

Para el efecto, el Jurado Examinador tuvo a la vista el informe favorable del Jurado Informante integrado por Dr. KENNETH DELGADO SANTA GADEA (Asesor de tesis), la Dr. EDGAR DAMIÁN NÚÑEZ (Jurado Informante) y el Dr. ADÁN ESTELA ESTELA (Jurado Informante).

Después de haber escuchado la sustentación del graduando, el Jurado Examinador procedió a formular las preguntas reglamentarias y, luego de una deliberación en privado, decidió otorgarle el calificativo de:

(14) Calorece


Como testimonio del acto que culminó a las 3:15 horas, cada uno de los miembros del Jurado Examinador procedió a suscribir el acta, para que se remita a las instancias correspondientes y se expida, previo trámite administrativo, el diploma que acredite al Mg. **MANUEL FELIPE GUEVARA DUAREZ**, como Doctor en Educación.


Dra. YOLANDA RAMÍREZ VILLACORTA
Presidente


Dr. KENNETH DELGADO SANTA GADEA
Asesor


Dr. EDGAR DAMIÁN NÚÑEZ
Jurado Informante


Dr. ADÁN ESTELA ESTELA
Jurado Informante


Dra. TAMARA PANDO EZCURRA
Miembro del Jurado

A Taíba y Luis Felipe, mis hijos del Alma.

SUMARIO

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Sumario	iii
Indice general	iii
Lista de tablas	v
Lista de figuras	vii
Resumen	viii
Abstract	ix
Resumo	x
Introducción	xi
 CAPÍTULO I	 13
PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	13
1.1 Fundamentación y formulación del problema	14
1.1.1 Fundamentación del problema	14
1.1.2 Formulación del problema	17
1.2 Objetivos de la investigación	18
1.2.1 Objetivo general	18
1.2.2 Objetivos específicos	18
1.3 Justificación o importancia de la investigación	19
1.4 Fundamentación y formulación de la hipótesis	21
1.4.1 Fundamentación de la hipótesis	21
1.4.2 Formulación de hipótesis	23
1.5 Identificación y clasificación de variables	24
1.5.1 Variable X: aplicación de la investigación – acción	24
1.5.2 Variable Y: Desarrollo de la auto-reflexión para la práctica pedagógica	24
 CAPÍTULO II	 25
MARCO TEÓRICO	25
2.1 Marco filosófico de la investigación	26
2.2. Antecedentes de la Investigación	29
2.2.1 Investigaciones internacionales	29
2.2.2 Investigaciones nacionales	36

2.3 Bases teóricas	39
2.3.1 La investigación – acción.....	39
2.3.2 La auto-reflexión en la mejora de la práctica pedagógica.....	64
2.4 Glosario de términos.....	86
CAPÍTULO III	88
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	88
3.1 Operacionalización de variables	89
3.2 Tipificación de la investigación.....	91
3.3 Estrategia para la prueba de hipótesis	92
3.4 Población y muestra.....	92
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	92
CAPÍTULO IV	97
TRABAJO DE CAMPO Y PROCESO DE CONTRASTE DE HIPÓTESIS	97
4.1 Presentación, análisis e interpretación de los datos	98
4.1.1 Resultados de la variable: aplicación de la investigación – acción ..	98
4.1.2 Resultados de la variable: Desarrollo de la auto-reflexión para la práctica pedagógica	104
4.2 Prueba de hipótesis.....	107
4.2.1 Prueba de normalidad	107
4.2.2 Hipótesis general	108
4.2.3 Hipótesis específicas.....	109
4.3 Discusión de resultados	113
4.4 Adopción de las decisiones.....	117
CONCLUSIONES	119
RECOMENDACIONES	121
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123
ANEXOS	130

Lista de Tablas

Tabla 1. Operacionalización de la variable: Aplicación de la Investigación – Acción en docentes formadores y acompañantes	89
Tabla 2. Operacionalización de la variable: Desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes	90
Tabla 3. Validación de instrumento para determinar la aplicación de la investigación – acción en docentes formadores y acompañantes pedagógicos.....	93
Tabla 4. Validación de instrumento para determinar la auto-reflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos.	95
Tabla 5. Niveles de problematización en la investigación – acción	96
Tabla 6. Niveles de diagnóstico en la investigación – acción.....	99
Tabla 7. Niveles de diseño de una propuesta de cambio en la investigación	100
Tabla 8. Niveles de aplicación de una propuesta en la investigación – acción	101
Tabla 9. Niveles de evaluación en la investigación – acción.....	102
Tabla 10. Niveles de aplicación de la Investigación – Acción en formadores y acompañantes pedagógicos	103
Tabla 11. Niveles de pensamiento reflexivo en formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios	104
Tabla 12. Niveles de implicancias pedagógicas en formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios	105
Tabla 13. Niveles de desarrollo de la práctica pedagógica en formadores y acompañantes pedagógicos	106
Tabla 14. Prueba de Normalidad a través de Kolmogorov-Smirnov	107
Tabla 15. Correlación entre la aplicación de la Investigación-Acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos ...	108
Tabla 16. Correlación entre la problematización en la investigación - acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos.....	109
Tabla 17. Correlación entre el diagnóstico en la investigación - acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos.....	110

Tabla 18. Correlación entre el diseño de una propuesta de cambio en la investigación - acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos	111
Tabla 19. Correlación entre la aplicación de la propuesta de cambio en la investigación - acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos	112
Tabla 20. Correlación entre la evaluación de la propuesta de cambio en la investigación - acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos.....	113

Lista de figuras

Figura 1. Esquema de un proceso de investigación – acción	51
Figura 2: Fases de la investigación – acción (Whitehead (Whitehead, 1991)	52
Figura 3: Fases de la investigación – acción (Grundy. (Grundy, 1991).....	53
Figura 4: Fases de la investigación – acción (Elliott. (Elliott, 1993).....	55
Figura 5: Posibilidades formativas de la investigación – acción.....	58
Figura 6. Niveles de problematización en la investigación – acción	98
Figura 7. Niveles de diagnóstico en la investigación – acción.....	99
Figura Tabla 8. Niveles de diseño de una propuesta de cambio en la investigación – acción.....	100
Figura 9. Niveles de aplicación de una propuesta en la investigación – acción.....	101
Figura 10. Niveles de evaluación en la investigación – acción.....	102
Figura 11. Niveles de aplicación de la Investigación – Acción en formadores y acompañantes pedagógicos	103
Figura 12. Niveles de pensamiento reflexivo en formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios	104
Figura 13. Niveles de implicancias pedagógicas en formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios	105
Figura 14. Niveles de desarrollo de la práctica pedagógica en formadores y acompañantes pedagógicos	106

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo demostrar la relación entre la aplicación de la Investigación–Acción y la mejora de la práctica pedagógica de docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015. Por su enfoque, es una investigación de tipo básica y mediante el proceso de investigación se logra obtener resultados que aportan al conocimiento científico. Es de nivel descriptivo y asume el diseño correlacional, debido a que relaciona las variables: la Investigación-Acción y la mejora de la práctica pedagógica. La muestra ha estado representada por un total de 90 docentes formadores y acompañantes pedagógicos, que fueron elegidos de manera aleatoria. Para la recopilación de datos se aplicó la técnica de la encuesta y dos cuestionarios como instrumentos. El instrumento que mide la aplicación de la Investigación-Acción consta de 50 ítems y mide las dimensiones: D1: Problematicación, D2: Diagnóstico, D3: Diseño de una propuesta de cambio, D4: Aplicación de la propuesta y D5: Evaluación de la propuesta. Presenta una confiabilidad de 0,915 con el alfa de Cronbach. Asimismo, el instrumento que mide la mejora de la práctica pedagógica tiene un total de 34 ítems y mide las dimensiones: D1: Pensamiento reflexivo y D2: Implicancias pedagógicas a partir de la reflexión. Presenta un índice de fiabilidad de 0,796. Los dos instrumentos han pasado prueba de validez rigurosa.

Los resultados de la investigación reportan una relación positiva y estadísticamente significativa entre la aplicación de la Investigación-Acción y la mejora de la práctica pedagógica ($r = 0,909$). Así mismo, se presentan relaciones significativas entre la aplicación de la Investigación-Acción y la practica pedagógica mediante el pensamiento reflexivo ($r = 0,871$) y entre la aplicación de la Investigación-Acción y las implicancias pedagógicas a partir de la reflexión ($r = 0,773$).

Palabras clave: Aplicación de la Investigación-Acción, mejora de la práctica pedagógica, docentes formadores y acompañantes pedagógicos.

ABSTRACT

This research aims to demonstrate the relationship between the implementation of the Action Research and improving the pedagogical practice of teachers and trainers teaching companions of the Region of Madre de Dios, 2015. For its approach, basic research is a type because their results enrich scientific knowledge. It is descriptive correlational level and assumes the design, because it relates the variables: implementation of the Action Research and improving teaching practice. The sample was represented by a total of 90 teacher trainers and pedagogical companions. For data collection the survey technique and two questionnaires as instruments applied. The instrument measures the implementation of the Action Research consists of 50 items and measures the dimensions: D1: Problematization, D2: Diagnosis, D3: Designing a proposed change, D4: Application of the proposal and D5: Evaluation of the proposal. It presents a reliability of 0.915 with Cronbach's alpha. The instrument measures the improvement of pedagogical practice has a total of 34 items and measures the dimensions: D1: Reflective thinking and D2: from pedagogical implications reflection. It presents a reliability index of 0.796. The two instruments have passed test of validity.

The research results report a positive and statistically significant relationship between the implementation of the Action Research and improving teaching practice ($r = 0.909$). Also, significant relationships between the application of action research and reflective thinking ($r = 0.871$) and between the implementation of the Action Research and teaching from reflection ($r = 0.773$) implications are presented.

Keywords: Applying Action Research, improving teaching practice, teacher trainers and pedagogical companions.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo demonstrar a relação entre a implementação da pesquisa-ação e melhorar a prática pedagógica dos professores e formadores ensinam companheiros da Região de Madre de Dios, 2015. A pesquisa básica é um tipo porque seu resultados enriquecer o conhecimento científico. É o nível descritivo correlacional e assume o projeto, porque relaciona as variáveis: implementação da pesquisa-ação e melhorar a prática docente. A mostra foi representada por um total de 90 formadores de professores e companheiros pedagógicos. Para coleta de dados a técnica de levantamento e dois questionários como instrumentos aplicados. O instrumento mede a implementação da pesquisa-ação consiste em 50 itens e mede as dimensões: D1: problematização, D2: Diagnóstico, D3: Projetando uma alteração proposta, D4: Aplicação da proposta e D5: Avaliação da proposta. Ele apresenta uma confiabilidade de 0,915 com alfa de Cronbach. O instrumento mede a melhoria da prática pedagógica tem um total de 34 itens e mede as dimensões: D1: o pensamento reflexivo e D2: de implicações pedagógicas reflexão. Ele apresenta um índice de confiabilidade de 0,796. Os dois instrumentos passaram o teste de validade.

Os resultados da pesquisa relatam uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a implementação da pesquisa-ação e melhorar a prática docente ($r = 0,909$). Além disso, relações significativas entre a aplicação da pesquisa-ação e do pensamento reflexivo ($r = 0,871$) e entre a implementação da pesquisa-ação e ensino de reflexão ($r = 0,773$) implicações são apresentados.

Palavras-chave: Aplicando pesquisa-ação, melhorando a prática de ensino, formadores de professores e companheiros pedagógicas.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge de la problemática en la deficiencia de la práctica pedagógica de docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015. Esto se evidencia en el sentido que, tanto docentes formadores como acompañantes pedagógicos realizan limitadamente el desarrollo de la auto-reflexión en los docentes de educación básica, respecto a su trabajo pedagógico al frente de los estudiantes. La auto-reflexión debe direccionarse para que los docentes reflexionen sobre la importancia de realizar un buen trabajo pedagógico con los paradigmas vigentes, sobre todo con el cognitivo más la teoría conectivista, que permiten que los estudiantes logren desarrollar los procesos mentales para construir sus aprendizajes y utilizar las tecnologías de información y comunicación que contribuyan en su aprendizaje.

Otra deficiencia observada preliminarmente fue que la investigación – acción se viene desarrollando de manera limitada, sin que se tengan buenos resultados en cuanto al desarrollo de la auto-reflexión, en primer plano de los docentes formadores y docentes acompañantes, y, en segundo plano, de los docentes acompañados; lo que en definitiva, va a constituir en brindar un mejor servicio educativo a los estudiantes de educación básica de la Región de Madre de Dios.

El informe de investigación que se presenta contiene, en el primer capítulo, la fundamentación y formulación del problema, objetivos de la investigación, la justificación e importancia de la investigación, la fundamentación y formulación de las hipótesis, la identificación y clasificación de las variables de estudio.

En el capítulo segundo se presentan los antecedentes de la investigación, las bases teóricas respecto a las dos variables de investigación: investigación – acción y la práctica pedagógica de docentes formadores y acompañantes pedagógicos.

En el capítulo tres, el informe presenta la metodología de la investigación, en donde se operacionalizan las variables, se tipifica la investigación. También se

presenta la estrategia para la prueba de hipótesis, la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, con sus respectivas fichas técnicas.

En el cuarto capítulo se presentan el trabajo de campo y el proceso de contraste de hipótesis. Se presentan los resultados de las variables de estudio, analizados e interpretados y mostrados con tablas de frecuencias y porcentajes. Posteriormente se realiza la prueba de hipótesis, la discusión de resultados y la adopción de las decisiones. Asimismo, las conclusiones y recomendaciones.

Finalmente es preciso agradecer a todas las personas que directa e indirectamente hicieron posible el desarrollo y presentación de la investigación, especialmente a mi asesor Dr. Kenneth Delgado Santa Gadea, quien, con sus sabios conocimientos y experiencias, hicieron posible la concreción del presente informe de investigación.

El investigador.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1 Fundamentación y formulación del problema

1.1.1 Fundamentación del problema

La educación en el Perú tiene propósitos trazados por conseguir, como promover el desarrollo integral de la persona humana, ser agente de conservación de cultura y de recreación intercultural. Desde el Proyecto Educativo Nacional-PEN propuesto a inicios de este lustro se vislumbran fines educativos que aspiran concretar una educación de calidad al cumplirse el segundo siglo libertario del país.

Este grito de libertad cunde en cada promotor de la educación: el maestro. El docente de campo, de aula, uno de los actores principales de la educación, es el que regenta esta noble tarea a través de un “diseño curricular” en la educación básica regular” y “planes curriculares” en las universidades e institutos superiores. Instituciones administradas por el Ministerio de Educación, que deben proporcionar cambios sustantivos para la educación peruana. Estos actores de la educación llevan una carga pesada, por llamarlo de alguna manera, si es que el organismo general que lo rige no brinda los instrumentos adecuados, la autonomía necesaria, las consideraciones interculturales, las capacitaciones idóneas para que puedan llevar al campo de acción-las aulas, mejores propuestas educativas; nutrirles de conocimientos científicos, ya no sólo teóricos, de técnicas, estrategias y procedimientos especializados para mentalizarse en conseguir el logro de objetivos curriculares, que no es otra cosa que hacer realidad el hecho educativo, transformándolo..

Pensando en mejorar la calidad de la educación, en los últimos años se desarrollaron propuestas de intervención y capacitación pedagógica interesantes. A nivel nacional se conformaron macro regiones con formadores y acompañantes pedagógicos, por parte del Ministerio de Educación, un total de cinco, quienes fueron capacitadas para hacer el efecto multiplicador en los docentes de aula del nivel Inicial, primaria y secundaria y, consecuentemente, se pueda mejorar la educación básica regular a nivel nacional.

En ese proceso de capacitación, perfeccionamiento metodológico y temático a los docentes que conforman grupos selectos, estimados por una selección medianamente sustentable, se brinda capacitación epistemológica y pedagógica sobre la aplicación de la metodología investigación – acción, como un eje temático para desarrollar la auto-reflexión de los formadores y acompañantes pedagógicos, con el fin de mejorar la práctica pedagógica en las aulas. Estos profesores seleccionados a nivel teórico y psicopedagógico, no necesariamente a nivel práctico pedagógico, serían quienes mediante los conocimientos recibidos y por la sólida formación, expresadas en sus evaluaciones, fueran quienes promovieran el cambio educativo; a tal punto que meses después, mediante las pruebas efectuadas a los estudiantes reflejarían mejoras en la formación. Se plantean objetivos, metas, considerando los medios pedagógicos y los principales actores pedagógicos, más no se tomó muy en cuenta que éstos deberían tener una filosofía pedagógica capaz de transformar y no solo de transmitir a los profesores de a pie, que son los profesores de aulas, conocimientos teóricos abstractos.

Desde esta índole, al realizar análisis preliminares a los diferentes “programas educativos de mejora” se observó deficiencias, a pesar que se realiza un sugerente e innovador adiestramiento docente, formación teórica, interdisciplinaria, pedagógica y didáctica; resalta el hecho que muchos de los docentes formadores y acompañantes pedagógicos no han desarrollado de manera ecuánime, por lo menos se reflejaba que no todos los profesores, daban la talla de acompañantes o formadores pedagógicos de calidad, capaces de compartir nuevas enseñanzas y que éstas tengan mejoras significativas en los profesores de campo con sus respectivos estudiantes. Uno de las observaciones pedagógicas que se hacía evidente era que la práctica pedagógica de parte de estos maestros “selectos” no eran sobresalientes; la auto-reflexión pedagógica no era del todo su emblema ejemplar. Por lo menos, no se tenía certeza de ello. Esta última, es una práctica pedagógica que debería evidenciar en cada docente especializado, razonar críticamente, ser consciente y aceptar cómo viene realizando su práctica pedagógica, en el entendido de la formación y del acompañamiento pedagógico a los docentes de aula en las instituciones educativas multi y

unigrados, quienes son los principales actores educativos, a los que se tiene que motivar en la mejora de su formación educativa. No se expresa clara esta actitud en el desempeño actitudinal de sus funciones, buscaban en los docentes acompañados que ellos mejoren su práctica pedagógica, que se fortalezcan en más conocimientos, en las propuestas innovadoras que ellos transmitían, para mejorar la didáctica pedagógica en el aula con los estudiantes, más no se observaba un cambio actitudinal en ellos.

En ese sentido, al no haber desarrollado en su totalidad la sugerente práctica pedagógica de auto-reflexión, en la que normalmente toman conciencia los docentes capacitadores, no iba a ser posible mejorar el trabajo pedagógico en los docentes acompañados, por el hecho que tanto formadores como acompañantes pedagógicos culpan a los docentes de no innovar conocimientos pedagógicos y de no cambiar de actitud mental para desarrollar un nuevo pensamiento educativo. Se observaba que no eran capaces de admitir las propias deficiencias en aquel proceso de formación y acompañamiento.

Según estas observaciones preliminares, muchos de los formadores y acompañantes pedagógicos no identificaban sus debilidades, deficiencias, limitaciones, carencias, entre otros, en su trabajo pedagógico. Pero sí identificaban problema en el ejercicio pedagógico de los docentes acompañados, las causas que están asociadas al problema, que no son de su labor como tal. Es decir, observan a una tercera persona, pero no a sí mismos.

Mediante la investigación – acción se busca que el formador y el acompañante pedagógico de la Región Madre de Dios auto-reflexione sobre su praxis y pueda, a partir de ello, mejorar su práctica pedagógica para con sus docentes acompañados.

A todo ello, nos lleva a formular las siguientes interrogantes:

1.1.2 Formulación del problema

1.1.2.1 Problema general

¿Qué relación existe entre la aplicación de la investigación – acción y el desarrollo de la auto-reflexión en la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015?

1.1.2.2 Problemas específicos

a) ¿Cuál es la relación entre la problematización en la investigación – acción y el desarrollo de la auto-reflexión en la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015?

b) ¿Cómo se asocia el diagnóstico en la investigación – acción y el desarrollo de la auto-reflexión en la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015?

c) ¿Qué asociación podría haber entre el diseño de una propuesta de cambio en la investigación – acción y el desarrollo de la auto-reflexión en la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015?

d) ¿Cuál es la relación entre la aplicación de la propuesta de cambio en la investigación – acción y el desarrollo de la auto-reflexión en la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015?

e) ¿Qué relación existe entre la evaluación de la propuesta de cambio en la investigación – acción y el desarrollo de la auto-reflexión en la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015?

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo general

Establecer la relación que puede existir entre la aplicación de la investigación – acción y el desarrollo de la auto-reflexión en la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.

1.2.2 Objetivos específicos

a) Analizar la relación entre la problematización en la investigación – acción y el desarrollo de la auto-reflexión en la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.

b) Investigar la relación entre el diagnóstico en la investigación – acción y el desarrollo de la auto-reflexión en la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.

c) Describir la relación entre el diseño de una propuesta de cambio en la investigación – acción y el desarrollo de la auto-reflexión en la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.

d) Identificar la relación entre la aplicación de la propuesta de cambio en la investigación – acción y el desarrollo de la auto-reflexión en la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.

e) Interpretar la relación entre la evaluación de la propuesta de cambio en la investigación – acción y el desarrollo de la auto-reflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.

1.3 Justificación o importancia de la investigación

La calidad en la educación, la formación docente y el desarrollo del capital humano es un reto a transformar a corto plazo. Realizar investigaciones que sumen en dar alternativas de mejora son las que necesita el país para avanzar, y no simplemente criticar sin precisiones. En razón de ello, fruto de un arduo estudio, fuimos al meollo del problema educativo, considerando los resultados cuantitativos de los últimos años por las pruebas internacionales y nacionales, los que motivan a rediseñar nuevas estrategias de cambio para mejorar la educación. Interés trascendental que el presente estudio científico-educativo ha pretendido realizar. La relación que denota del sujeto-objeto expresada en la investigación-acción es reactiva si es acompañada con el desarrollo de la autorreflexión pedagógica de los docentes formadores y acompañantes pedagógicos.

La investigación-acción y el desarrollo de la práctica pedagógica cobró importancia teórica desde los años 60 con el pedagogo liberal de la educación Paulo Freire, impulsada científicamente por Eliot en los años 90, y en este estudio científico se va llenar vacíos teóricos y enriquecer el conocimiento científico puesto que va a demostrar en qué medida la variable investigación – acción se relaciona con la variable desarrollo de la auto-reflexión en la mejora de la práctica pedagógica de los formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios durante el año 2015.

Desde el *aspecto social* la investigación es importante por cuanto va a contribuir a la solución del problema de la docencia en el país, específicamente en cinco regiones del país. Considerando que este estudio, es el resultado de un análisis reflexivo de la Investigación-Acción como metodología socio educativa. Se ha revisado literatura científica y realizado análisis que permiten construir una proyección propia de mejora educativa. Cabe resaltar, que la Investigación-Acción ha sido vista como una metodología para abordar la investigación social. De hecho, existen críticos que consideran que no es una metodología por su rigurosidad científica y por generalizar los resultados. En cambio, en la presente investigación científica se comprobó como una excelente propuesta pedagógica-científica por lo práctico en su metodología, funciones y resultados. La investigación ha sido y es utilizada en los contextos de aplicación social más

diversos como el campo educativo y comunitario. De esta manera, los ministerios de educación de Argentina 1997 (pp. 9-12) y el Perú en los años 2014-2015, consideraron esta propuesta científica educativa como un medio para entender y modificar una realidad social, la educación; dando resultados concretos en Argentina y el Perú a corta pinzas se ha tratado de mejorar el ejercicio educativo. Quizás ha sido su utilidad, y en consecuencia, la inmensa variedad de aplicaciones, las que han determinado el vasto dominio que constituye este enfoque y por qué no, lo confuso del panorama que se presenta cuando tratamos de definir concretamente qué es Investigación Acción.

La *importancia metodológica* de la Investigación-Acción es específica y particular en el campo pedagógico. No es netamente una metodología teórica, menos una postura idealista, sino inmanente y epistemológica. Se validaron instrumentos de colecta de datos para determinar la aplicación de la Investigación – Acción y el desarrollo de la auto-reflexión en la mejora de la práctica pedagógica de docentes formadores y acompañantes pedagógicos de esta región del país que el Ministerio de Educación viene capacitando en el marco del Programa Estratégico de Logros de Aprendizajes (PELA), Programa Educativo de Didáctica para Profesores de Educación Básica Regular y el Programa Soporte Pedagógico para docentes de los tres niveles de educación básica regular. La propuesta intrínseca de la investigación-acción está en la práctica misma de la propuestas didácticas y pedagógicas que tienen los diferentes programas educativos que se hacen realidad no en la visión teórica o en los objetivos generales suscritos, sino que en el ejercicio de la propuesta el docente formador u acompañante pedagógico, en nuestra investigación, piensa en lo que está enseñando, debe poner en práctica su formación pedagógica-didáctica en los docentes acompañados. Esto lo realiza en el campo de acción: talleres de aprestamiento, charlas educativas, grupos cooperativos-colaborativos de acción, grupos dinámicos de investigación, que luego aplicará a los docentes que acompaña.

Así mismo, resalta la *importancia tecnológica* ligada al campo metodológico. Tanto el docente formador u acompañante pedagógico como los docentes acompañados cuentan con materiales didácticos y tecnológicos acorde a la realidad socioeducativa. A ello se suman importantes debates, que trascienden

los marcos metodológicos puros, considerando que la educación hoy debe estar acompañado con tecnología de punta en el aula; no deben ser mezquinos a los lugares más alejados. La investigación acción es intrínseca en los diferentes programas educativos, propone toda una manera de pensar y hacer ciencia social, que pasa por el análisis y autorreflexión de su rol en el funcionamiento de la sociedad humana.

Por tales motivos, *las razones científicas y teóricas* que aporta el presente estudio está en promover la investigación-acción en el desempeño de las funciones docentes, en las prácticas cualitativas pedagógicas, en la práctica socioeducativa de enseñanza. Esto se hará realidad en la influencia de la formación de competencias de investigación acción en los docentes formadores y acompañantes pedagógicos. Destacar, también, que cuando los docentes capacitadores tomen conciencia de lo que hacen se estará promoviendo el desarrollo de capacidades de investigación acción en los docentes acompañados; los mismos que llevarán innovación pedagógica a las diferentes instituciones educativas donde laboran, siendo de gran utilidad y pertinencia para nuestro sistema educativo, que los diferentes docentes participantes de estos programas educativos de gobierno enseñen a pensar y transformar la realidad educativa. Es vital repensar la educación como tarea de todos en el sistema educativo. Siendo estos profesores capacitados el efecto multiplicador de la educación peruana, que generen un nivel de competencias epistemológicas de la educación y que mediante la investigación acción no solo repercuta en los claustros de capacitación, sino que transforme nuestra educación a nivel internacional.

1.4 Fundamentación y formulación de la hipótesis

1.4.1 Fundamentación de la hipótesis

El desarrollo de la investigación – acción en los contextos educativos, especialmente en los docentes en ejercicio, tiene implicancias positivas en el trabajo pedagógico de los docentes propiamente y, consecuentemente en los estudiantes; es decir, tiene ventajas en el quehacer educativo.

Así, la práctica de la investigación – acción en las instituciones educativas, especialmente en las aulas, por parte de los docentes se convierte en un factor importante no solamente para que los docentes puedan mejorar su práctica pedagógica, sino contribuir a la mejora de la educación.

Al respecto, Bolseguí y Salcedo (2001, p.58) reportan que “la investigación-acción suministra un método para poner a prueba las prácticas educativas y mejorarlas, valiéndose del análisis y la reflexión crítica. Plantea al profesor un reto, al exigirle que organice el proceso educativo desde su propia clase, construyendo desde allí, la base teórica de la educación y la base metodológica de un tipo de investigación” para la práctica profesional, la cual evita que lo que se enseñe sea obsoleto. En esta medida el profesor tiene la intención de asumir la investigación acción en su ejercicio pedagógico diario; lo que trae como consecuencia dejar de guiarse siempre por posturas teóricas y abstractas como algo determinado, antes bien internaliza lo que va aplicar en el aula como producto de las construcciones humanas y socializadas por los diferentes actores que participan en el acto educativo en un contexto histórico, espacial y temporal específico.

Sañudo (2005, p.670) en una investigación efectuada con la finalidad de “analizar un modelo de trabajo en la formación docente que pudiera promover la mejora de la práctica educativa, basado en la práctica reflexiva del docente, reporta que existieron cambios graduales en la medida en que las acciones de enseñanza, centradas inicialmente en el docente, evolucionaron hasta convertirse en acciones que involucraron al estudiante”, o en acciones enfocadas a lograr un producto concreto. Este cambio incluyó también la creación de un espacio comunicacional entre docentes y estudiantes, canales nuevos que aperturaron una comunicación horizontal. Los cambios denotaron un hecho consciente y decidido de los profesores; sin embargo, es de notar que cuando los docentes, en cualquier

nivel educativo, están enraizados en una práctica convencional, más resistentes se tornan hacia un proceso de cambio.

En tanto, Farías y Ramírez (2007, p. 187) demuestran que “los docentes se desarrollan o fortalecen en sus prácticas profesionales”. Estudio en el que se encontraron que “los profesores reflexivos mostraban algunas actitudes que merecían ser valoradas, actitudes tales como: ser capaz de compartir sus experiencias con otros, estar abierto al diálogo y a la crítica, definir acciones para mejorar su práctica pedagógica a partir de un análisis” (p. 187) radical de la misma. Un actuar pensando. Lo más resalta es que, mediante la comunicación con otros docentes en situaciones pedagógicas parecidas permite contagiar y motivar a aquellos profesores a reflexionar sobre su práctica docente.

1.4.2 Formulación de hipótesis

1.4.2.1 Hipótesis general

H_a: Existe una relación significativa entre la aplicación de la investigación – acción y el desarrollo de la auto-reflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.

H₀: No existe una relación significativa entre la aplicación de la investigación – acción y el desarrollo de la auto-reflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.

1.4.2.2 Hipótesis específicas

H₁: Existe una relación significativa entre la problematización en la investigación – acción y el desarrollo de la auto-reflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.

H₂: Existe una relación significativa entre el diagnóstico en la investigación – acción y el desarrollo de la auto-reflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.

H₃: Existe una relación significativa entre el diseño de una propuesta de cambio en la investigación – acción y el desarrollo de la auto-reflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.

H₄: Existe una relación significativa entre la aplicación de la propuesta de cambio en la investigación – acción y el desarrollo de la auto-reflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.

H₅: Existe una relación significativa entre la evaluación de la propuesta de cambio en la investigación – acción y el desarrollo de la auto-reflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.

1.5 Identificación y clasificación de variables

1.5.1 Variable X: aplicación de la investigación – acción

- | | |
|---|----------|
| a) Por su naturaleza | Pasiva |
| b) Por el método de estudio | Mixta |
| c) Por la posesión de la característica | Continua |

1.5.2 Variable Y: Desarrollo de la auto-reflexión para la práctica pedagógica

- | | |
|---|----------|
| a) Por su naturaleza | Pasiva |
| b) Por el método de estudio | Mixta |
| c) Por la posesión de la característica | Continua |

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Marco filosófico de la investigación

El aporte de la filosofía como disciplina de investigación ha permitido analizar con mayor rigurosidad a la ciencia y a las teorías, obteniendo aportes estupendos para el conocimiento humano. Investigar en la educación permitió desmembrar la pedagogía, fomentada desde su fundación por pensadores estupendos como los sofistas. El viejo Gorgias no permitía dar nada por sentado sin que antes no había sido puesto en discusión: “Nada existe. Si algo existiera, no podría ser conocido por el hombre. Si algo existente pudiese ser conocido, sería imposible expresarlo con el lenguaje a otro hombre”. Junto con Protágoras son férreos defensores del escepticismo relativista, cuando discutían sobre la verdad. Lo real debe ajustarse a la verdad. La verdad no es absoluta sino relativa. Estos argumentos hicieron salir a la palestra al gran filósofo Platón, insaciable pensador de las ideas. La investigación no puede ir sola, es consecuencia de una acción, ésta debe culminar en ideas claras y distintas (Descartes, 2001, p. 48), como resultado de la misma. La razón es tan osada como la filosofía que en el campo de la investigación no tiene límites. La investigación no puede estar solo en el ejercicio teórico, regido solamente por un método, sino en la puesta en práctica, en la acción.

Desde este espíritu filosófico-epistemológico de los más insignes pensadores de todos los tiempos, la investigación-acción siempre estuvo presente en el desarrollo del pensamiento desde sus orígenes. La filosofía nace de una manera osada en la acción del pensar que tiene como efecto investigar. El *pienso luego existo* cartesiano, siempre reflejó el ejercicio mental antropológico. Aquel ser que quiere ser, antes debe de pensar, y la razón de ser del pensar no es otra cosa que el ejercicio de la investigación. Ésta es un ejercicio del ser, un producto de ser que se convierte en el ejercicio de educar: Formar el ser, transformar el ser, fortalecer el ser, dinamizar el ser y darle una forma de ser: educarlo. La educación es un efecto lógico de la filosofía, desde la visión Aristotélica, una comunidad política educada es la que cumple el fin supremo, ser un ciudadano de la polis, (Guevara, 2012, p. 162). De esta fortaleza ontológica que ejerce la filosofía en la educación no debe desligarse de ningún modo. Considerando a la madre de todas las ciencias, sin ser necesariamente ciencia en terminología contemporánea, la máxima expresión de la investigación - acción en todo ejercicio mental. Sin

embargo, la filosofía en su expresión epistemológica es la forma de investigación más conspicua que el hombre ha desarrollado en su trajinar racional-empírico. Ésta es una investigación crítica, radical, ontológica, con base epistemológica que encamina al pensamiento verdadero/correcto; indaga, induce, cuestiona, es osada en su forma de pensar; promueve un pensamiento dinámico que ejercita la mente humana. Analiza y problematiza las ideas en los diferentes problemas que se pretende investigar.

En la presente investigación, se plantea como hipótesis general, si los profesores en tanto acompañantes, formadores pedagógicos de otros profesores (de aula) reflexionan o no con el trabajo que realizan. Si piensan en lo que hacen, a partir de lo que ejercen. Se busca saber si hay un análisis consecuente entre lo que se pregona: se han preparado bien en epistemología educativa, y si esto no sólo lo enseñan, para mejorar la práctica educativa de los profesores en su trabajo pedagógico-educativo en el aula; sino también, en razón de su conocimiento valoran lo aprendido en el campo de acción y lo demuestran en su actitud filopedagógica: piensan y actúan; y no sólo actúan sin pensar en lo que están enseñando o sugiriendo en el acompañamiento pedagógico. No basta con dar, sino es más adecuado formar buenos ciudadanos no esclavos de un pensamiento sino actores de su propio pensamiento pedagógico, aprendido de una filosofía educativa.

En la filosofía como en la educación está comprobado hipotéticamente, esto viene desde la política, lógica y metafísica (Aristóteles, 1993: VII, 14, 1332b y 1333^a 16.), que los hombres razonan mejor cuando internalizan el diálogo disciplinado de una comunidad que razona, y luego llegan a juicios individuales por las discusiones racionales-filosóficas que los llevan a actuar, cambiar y sustentar nuevas acciones de pensar ético (Aristóteles: 1988, II 9, 1109 a 20). Todos debemos saber, que, para llegar a una conclusión en un argumento deductivo, debemos partir por razonar; es, también, indispensable tener lucidez, ideas claras y sensatez racional para formular bien el planteamiento del problema de investigación planteado en la hipótesis. Solo de esta lógica del pensamiento: cultivar un pensamiento analítico y el aporte conjunto de lucidez ideas brillantes y

sensatez, permitirá tener una educación sólida y formar a docentes epistemólogos de la educación. No simples monótonos y estáticos educadores.

En este desenlace filosófico que toda investigación debe contar, se busca desarrollar un pensamiento crítico e indagador, analítico y epistemológico para poder alcanzar un nivel reflexivo-mental filosófico. El docente investigador que analiza e indaga, está encaminado en el sendero de la práctica auto correctiva, autorreflexiva. Busca motivar y trascender el razonamiento haciendo de la educación una filosofía de vida. Este docente siempre debe ser sensible al contexto, su pensamiento crítico es razonado y se basa en criterios para emitir juicios. Piensa antes de actuar. Nada de esto se hará realidad si es que en el ejercicio del hecho educativo no se tiene una comunicación clara, precisa, y elocuente; donde el niño o adolescente entienda al maestro de lo que está hablando y no sólo esté escuchando por el rigor del ambiente, puesto que es mejor que esté motivado y concentrado en querer aprender, más que en el querer cumplir. Esto requiere de un lenguaje claro. El filósofo del lenguaje Luigit Wittgestein (2001, p.183) en su emblemático libro *tractatus logicus philosophicus*, sostiene como tesis epistemológica central que “no hay una esencia pura del lenguaje- porque no hay una función básica del lenguaje de la cual todas las otras serían derivadas o dependientes, lo que hay son diferentes juegos del lenguaje mediante las cuales interactuamos, y las palabras tienen sentido respecto de su uso. Por lo tanto, preguntar por un juego del lenguaje, es preguntar por una forma de vida, de interacción, de convivencia. Y de lo que no se está seguro de hablar es mejor callar”. Es evidente que el alcance del entendimiento se debe dar por medio del lenguaje acorde al tipo de acción que se esté realizando. Las personas con habilidades diferentes como los sordos mudos entienden los signos lingüísticos sólo si es que el docente que les enseña los hace pedagógica-creativamente bien: observa, piensa y actúa; pedagogía filosófica que también deberíamos aplicarlo todos. El lenguaje enseña a pensar y devela pensamientos, que deben ser aprovechados en la educación. Los mismos que permitirán a los docentes, unidades de análisis de esta investigación, llevar a la autorreflexión siempre (Carr y Kemmis, 1988, p. 174) “la indagación autorreflexiva la emprenden los participantes en situaciones sociales en orden de mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones

dentro de las cuales ellas tienen lugar”. Esta propuesta filo-pedagógica se interrelaciona con lo propuesto por Elliot (1990, p. 24) “la investigación acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores en vez de que con los problemas teóricos. Y puede ser desarrollado por los profesores o por alguien a quien ellos encarguen”. Tal es así que como propuesta metodológica-pedagógica para el maestro la investigación acción debe tornarse como un método de investigación para ser utilizado en la resolución de problemas prácticos empleando el método científico.

Por ende, la Educación, desde cualquier índole, se encuentra de manera indefectible en el ámbito de la filosofía, relacionada con aspectos epistemológicos. La epistemología como “ciencia” filosófica en el desarrollo del conocimiento proporciona herramientas para dinamizar el pensamiento y aplicar la propuesta; por ello sirve en las capacitaciones pedagógicas que se realice mediante la investigación-acción; ésta tiene una raíz epistemológica con razones cualitativas regido directamente por el paradigma interpretativo, Sánchez (2007, p. 40). Lo que lleva a tomar en cuenta, que el fin de la educación es aprender a aprender, no sólo enseñar o aprender. Propuesta que se gestará en la relación sujeto-objeto (maestro- alumno) y los aspectos ontológicos sobre lo que es; es decir el modo de ser y de existir, en este caso en el desarrollo científico de la educación; para lo cual la filosofía y la epistemología sirven como marco de referencia y fundamento de la educación, para acercarse a nuevos horizontes, permitiéndole asumir posturas filo-educativas que cambien y transformen el sentido de educar agregando el valor de educar.

2.2. Antecedentes de la Investigación

2.2.1 Investigaciones internacionales

Colmenares y Piñero (2008) realizaron una investigación titulada: “La investigación acción una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas”, con la finalidad de determinar en qué medida la investigación – acción es una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas en Venezuela. El trabajo es de carácter documental,

propone revisar las posibilidades de la investigación - acción como herramienta metodológica para estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación; la acción de investigar puede llevar a obtener cambio educativo.

Los resultados dan cuenta que la investigación – acción es una gran herramienta para comprender y transformar realidades de casos sociales y educativos en Venezuela; asimismo, la construcción de conocimiento desde los saberes empíricos - teóricos-académicos – que a su vez han sido producidos por saberes empíricos. La investigación como instrumento de acción ha colocado a los actores (muestra de estudio) como sujetos de políticas públicas y no sujetos a políticas públicas; resultado que motiva a asumir y tomar un lugar en el espacio político.

Lozano (2007) realizó una investigación titulada: “La investigación acción mejora la formación inicial del profesorado de Educación Física para mejorar la formación inicial de un grupo de docentes de educación básica”. El objeto de estudio es el currículo específico de dicha titulación y los trabajos se desarrollaron entre los años 2003 y 2006. La metodología utilizada es la investigación - acción colaborativa plasmada en un proceso de tres ciclos de análisis y plan, acción observada y reflexión.

Según los resultados de la investigación, los participantes en esta investigación adquirieron comprensión profunda sobre la realidad educativa de la que somos protagonistas. Cada participante poseía nuevos ángulos desde dónde mirar la realidad, como nunca se había observado.

La realización de este tipo investigación acción colaborativa mejoró el desarrollo profesional y la formación permanente del profesorado que participó. Se profundizó la idea de someter el ejercicio docente al juicio de un grupo compuesto por diferentes ópticas informadas y

protagonistas. Se desarrolló un conocimiento ideográfico válido y creíble, irremplazable desempeño del saber práctico que considera el contexto y lo emancipatorio de la carrera docente.

En Colombia, Muñoz, Quintero y Munévar (2002, p. 78) realizaron una investigación con el título: “Experiencias en investigación – acción – reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia”, respecto a experiencias en investigación – acción – reflexión con educadores en proceso de formación. Se trata de resultados de un proceso de asesoría a educadores en proceso de formación durante sus prácticas en colegios oficiales, aplicando los ciclos de investigación-acción-reflexión. La participación, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones y la reflexión crítica de la acción son evidencias que permiten demostrar cómo un educador en proceso de formación aprende a investigar mientras está aprendiendo a enseñar.

Según los resultados de la investigación, el mayor logro de la experiencia consiste en garantizar el desarrollo de un proyecto de investigación – acción al interior de la práctica educativa. Es decir, se ha cuantificado la función de asesoría mediante procesos de investigación con la finalidad de que el practicante aprenda a investigar mientras está aprendiendo a enseñar. La investigación-acción-reflexión ayuda a reconocer el significado de la profesión educativa, a transformar la propia práctica y a estrechar la coherencia entre el pensamiento y la acción del educador. La investigación y la práctica educativa se enriquecen mutuamente. Mediante las producciones de los practicantes registrados en el diario de campo, los asesores descubren que en la acción educativa se da el ciclo de la espiral: planificación, acción, reflexión y evaluación de resultados de la acción. Los cambios repercuten en el lenguaje, en las acciones, en la forma de promover los aprendizajes, en la concepción de educador reflexivo y transformador.

Al aplicar el ciclo de la investigación – acción en la práctica educativa, se aprende a reflexionar, a observar, a tomar notas, a formularse preguntas, a inferir y proponerse metas para hacerlo mejor. Al escribir en el diario de campo lo que ocurre en el aula, asesores y practicantes van dejando una memoria de saber, en este caso de saber pedagógico porque dan cuenta de los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación de los educadores. Durante la experiencia vivida entre asesores y practicantes, se comparten temores, afectos, logros, dudas. La acción del educador en formación va más allá de planear una clase, desarrollarla frente a un tablero, diseñar un proyecto, tabular datos, concluir, evaluar y comunicar resultados. En la investigación se logra que el practicante aprenda a investigar mientras está aprendiendo a enseñar.

Pedraza (2012) realizó un trabajo de investigación titulado: “La investigación-acción como vía de desarrollo profesional en el profesorado de Educación Física en la escuela rural como vía de desarrollo profesional en el profesorado de Educación Física en la escuela rural en España”. Es una investigación experimental con diseño cuasi experimental con dos grupos muestrales. Según los resultados, se ha producido una mejora en la práctica de los casos estudiados en investigación - acción. Dos de las principales han sido la mejora de la formación docente y su desarrollo profesional, fuertemente relacionadas con su implicación en el grupo de investigación. El Grupo de Trabajo Internivelar (GT-Sg) genera una actitud colaborativa, de esta forma se produce una evolución del profesorado en sus prácticas, que fomenta procesos reflexivos para vincular la teoría con la práctica. Además, sirve como apoyo emocional, superando el aislamiento y la soledad docente. Sobre las técnicas utilizadas destacan la importancia de las sesiones y la estructura de las mismas, lo cual facilita el trabajo a desarrollar durante el curso. Además, señalan la figura de los coordinadores como un aspecto esencial en el correcto funcionamiento del grupo. Otro aspecto a destacar es la estabilidad y continuidad del GT-Sg. La evolución del grupo también se nota en que cada vez hay

más participantes que se animan a publicar el material generado, tanto en artículos en revistas especializadas como en libros. La metodología de I-A genera en el profesorado procesos de reflexión que ayudan a mejorar su práctica diaria. Además, sirve para mejorar el trabajo colaborativo en grupo, que resulta fundamental para evolucionar y mejorar la práctica.

Bolseguí y Salcedo (2001) realizaron una investigación titulada “El rol de la investigación acción en la construcción de una reforma curricular para el tercer milenio Sapiens en un grupo de estudiantes universitarios venezolanos”. El propósito de este trabajo se dirige a identificar el rol de la investigación acción en el desempeño del profesor y de su práctica educativa en el contexto de la construcción de la reforma curricular que se adelanta para el nivel de educación básica. La investigación se ubica dentro de las nuevas tendencias de desarrollo curricular que preconizan la definición de un nuevo perfil de formación para el estudiante y para el docente, basado en los principios del nuevo humanismo.

Los resultados dan cuenta que la investigación-acción suministra un método para poner a prueba las prácticas educativas y mejorarlas, valiéndose del análisis y la reflexión crítica tanto en instituciones educativas como en las aulas. Plantea al profesor un reto, al exigirle que organice el proceso educativo desde su propia clase, construyendo desde allí, la base teórica de la educación y la base metodológica de un tipo de investigación para la práctica profesional, la cual evita que lo que se enseñe sea obsoleto. Para que el docente pueda incorporar la investigación acción en su práctica diaria se requiere que deje de contemplar las estructuras y procedimientos académicos como algo dado, y que proceda a analizarlas como cuestiones problemáticas que constituyen el producto de las construcciones humanas y sociales realizadas por los diferentes actores que participan en el acto educativo en un contexto histórico, espacial y temporal específico. La incorporación de la investigación acción en la práctica docente requiere

de un modelo de desarrollo profesional que incluya la formación para la investigación en el trabajo del docente mediante el desarrollo de talleres permanentes de entrenamiento que incluyan la autoevaluación, el rol del docente, la innovación de las estrategias instruccionales, entre otros.

Dentro de las aportaciones más cercanas es pertinente destacar el estudio realizado por Kane, Sandretto y Heath (2004) sobre las “características de los docentes del ámbito de las ciencias considerados excelentes”. Encuentran que tales profesores tienen 5 características en común: 1) poseen habilidades pedagógicas, 2) son grandes conocedores de la materia que enseñan, 3) mantienen buenas relaciones interpersonales, 4) logran establecer una relación muy fuerte entre su docencia y las investigaciones que realizan, 5) poseen una personalidad que motiva, entusiasma, y logran transmitir a los estudiantes su pasión por lo que hace y sabe. Estas características están relacionadas con un eje vertebrador de su docencia: la práctica reflexiva. La investigación encontró que todos los excelentes profesores estudiados presentaban un nivel de reflexión de su práctica docente, que les ayudaba a comprenderla y mejorarla de manera permanente. Según la investigación, la reflexión se encuentra en el centro del modelo y consideran que es el proceso mediante el cual los participantes integran las diversas dimensiones.

Sañudo (2005, p. 114) realizó una investigación cualitativa con el título: “La formación permanente del profesorado a través de la investigación reflexiva de su práctica”, cuyo propósito era analizar un modelo de trabajo en la formación docente que pudiera promover la mejora de la práctica educativa, basado en la práctica reflexiva del docente. La investigación parte del supuesto de que se han hecho esfuerzos para la definición de un modelo formativo consistente con los cambios pretendidos; sin embargo cree que hay claras contradicciones: los profesores asisten a talleres y cursos de actualización pedagógica y no se observan cambios en su práctica en el aula, utilizan conceptos y

dicen desarrollar modelos pedagógicos que no se evidencian en su práctica, se encuentran acciones automatizadas que no cambian, se muestran muy a la defensiva en la reflexión sobre su práctica. Se implementó un programa de intervención-transformación de la práctica educativa, que consistía en un taller de asistencia voluntaria dirigido a profesores. Llevaban al taller los registros de sus prácticas educativas. El programa pretendía generar un proceso reflexivo, en el cual el docente se enfrentará a la tarea de generar un nuevo conocimiento al recuperar sus acciones, hacerlas conscientes y reconstruir su práctica docente.

Los resultados muestran que existieron cambios graduales en la medida en que las acciones de enseñanza, centradas inicialmente en el docente, evolucionaron hasta convertirse en acciones que involucraron al estudiante, o en acciones enfocadas a lograr un producto concreto. Este cambio incluyó también la creación de un espacio comunicacional entre docentes y estudiantes. Los cambios resultaron ser un acto consciente y decidido de los profesores, aunque se confirma que cuánto más arraigados están en una práctica convencional, más resistentes se tornan hacia un proceso de cambio.

De otro lado, Farías y Ramírez (2007, p. 75) realizaron un estudio titulado: “La formación reflexiva de los docentes mediante el desarrollo del portafolio electrónico de evidencias”, referido a las cualidades reflexivas que los profesores desarrollan o fortalecen en sus prácticas profesionales. En dicho estudio encontraron que los profesores reflexivos mostraban algunas actitudes que merecían ser valoradas, actitudes tales como: ser capaz de compartir sus experiencias con otros, estar abierto al diálogo y a la crítica, definir acciones para mejorar su práctica a partir de un análisis profundo de la misma. Además, se observó que la comunicación con otros docentes en su misma situación motivaba a los profesores a reflexionar sobre su práctica docente.

Williams y Grudnoff (2011) realizaron un estudio titulado: “Dar sentido a la reflexión: una comparación de las percepciones de inicio y experiencia de los profesores de reflexión para la práctica” con el objetivo de determinar la percepción de los profesores noveles y experimentados sobre la utilidad de la reflexión para su práctica profesional. Los datos fueron recolectados de manera separada. El principal instrumento utilizado para recopilar los datos fueron las entrevistas semi-estructuradas. En el estudio de los profesores principiantes se utilizó un enfoque longitudinal.

Entre los principales hallazgos, se observaron cambios en ambos grupos con relación a su percepción sobre la reflexión, evidenciada en una mayor conciencia del uso de la reflexión para analizar, modificar y mejorar su enseñanza. Sin embargo, se encontraron diferencias. Los docentes noveles apreciaron el proceso reflexivo cuando ya estaban integrados al trabajo docente como profesionales. Los profesores experimentados reaccionaron muy positivamente y valoraron la reflexión como una manera de cuestionarse sobre sus decisiones, analizarlas en mayor profundidad para lograr implementar mejoras. Habían utilizado la reflexión para examinar sus creencias y promover cambios en sus prácticas. Para los profesores experimentados, la reflexión contribuyó a desafiar aquellas normas y prácticas escolares basadas en la acción rutinaria impuesta por la tradición y la autoridad; comprometerse a realizar cambios en las formas en las que participarían dentro de la escuela actual; confiar más en sí mismos y empoderarse más de los cambios en la escuela; hablar y justificar su práctica delante de sus colegas, algo que no pasaba antes de iniciar el curso. La mayor diferencia observada entre los profesores novatos se relaciona con el foco de atención de su reflexión.

2.2.2 Investigaciones nacionales

Gómez y Macedo (2007, p. 56) realizaron una investigación titulada: “La investigación – acción para la innovación del quehacer educativo”. Tiene por objetivo abordar en torno a dos temas trascendentales para

la Educación en el Perú: uno es el enfoque de la investigación–acción en el marco de las teorías sobre la práctica de la función docente, y el otro es la investigación–acción como estrategia de aprendizaje en la formación del profesorado. Según los resultados, el proceso de investigación– acción constituye un proceso continuo, una espiral, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva situación problemática. Este tipo de investigación adquiere en nuestro campo educativo una gran importancia porque ayuda a superar los binomios de teoría–práctica; educador–investigador; y así hace posible unificar teoría y práctica. En tal sentido, es necesario que el docente cuente con las estrategias adecuadas, que le permita profundizar más su formación en cuanto a la investigación de los sucesos socio–culturales de su entorno.

Tovar y Aguilar (2010) realizaron una investigación titulada: “Influencia del método basado en proyectos para la formación de competencias de investigación acción en los estudiantes de post grado”. Consideran como objetivos identificar el nivel de competencias para argumentar los diferentes componentes del proceso de investigación acción que poseen los estudiantes antes y después de la aplicación del método basado en proyectos; como también, evaluar y valorar el nivel de competencias de investigación acción que lograron. Según los resultados la aplicación del método de proyectos influye significativamente en la formación de competencias de investigación acción por qué se ha logrado que el 50.46 % de los estudiantes logren competencias del nivel 3 autónomo y el 41.96 % de los estudiantes logren competencias del nivel 4 estratégico y en promedio solo el 7.58 % se queden en el nivel 2 básico. Así también, la competencia que los estudiantes poseían para argumentar los diferentes componentes del proceso de investigación acción correspondía al nivel inicial y básico antes de la aplicación del método de proyectos, pero luego de la

aplicación pasaron al nivel autónomo y estratégico; además 15 de ellos argumentan un concepto propio de investigación acción.

Sugieren que en el ambiente se debe promover estrategias de enseñanza a fin de desarrollar aprendizajes en el marco del desempeño profesional fundamental y del análisis epistemológico, político y del desarrollo humano. Por ende, el desarrollo de formas o métodos que ayuden a aprender mejor como también se observa una mejoría en el desempeño docente aplicando la investigación acción como parte de su crecimiento.

Carbajal (2012) en la investigación “Mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje de las áreas curriculares de Matemáticas y Comunicación mediante la investigación acción crítica reflexiva en el aula en Trujillo”. Tiene como propósito Comprender y mejorar el proceso de enseñanza de las áreas curriculares de Matemáticas y Comunicación por parte de los profesores participantes del programa de especialización para la enseñanza de comunicación y matemáticas de II y III ciclos de educación básica regular, aplicando los ciclos de acción – reflexión y las herramientas metodológicas del modelo de investigación acción reflexiva en el aula. Lo destacable en esta investigación de campo y acción es cómo utilizan la reflexión – crítica, tienen disposición para revisar y evaluar sus experiencias pedagógicas. Capacidad para explicitar sus creencias y teorías sobre enseñar y aprender. Además, realizan análisis del avance de lo que van a realizar, hacen una reflexión crítica sobre la valoración del desarrollo de lo programado.

Esto demuestra que la práctica sugerente que establece la investigación acción en cualquier índole educativa permite realzar, reflexionar, ahondar para transformar y mejorar la práctica pedagógica en el aula, que tanta falta hace a la educación peruana.

2.3 Bases teóricas

2.3.1 La investigación – acción

2.3.1.1 Teoría de la Acción

Lewin (1946, p. 56) definió a la investigación-acción como “una forma de cuestionamiento autoreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo”.

Años más tarde, Moser (1978, p. 96) añadió que "el conocimiento práctico no es el objetivo de la investigación acción sino el comienzo". Lo que se presenta como reto a investigar al mismo tiempo nos encaminan; lo que más interesa reflexionar es entender la enseñanza y no suplantarla; puesto que el investigador o docente especializado en mejorar aspectos esenciales de la educación realiza una investigación práctica y permanente, que el proceso va reflexionando sobre la misma; a ello se suma el cúmulo de conocimientos obtenidos en el proceso que le permiten mejoras en el ejercicio de enseñanza y lograr aprendizajes cada vez más sólidos en los estudiantes.

Desde estas posturas, se desprende que, el develamiento de las cosas que se va encontrando generados a partir de tomar conciencia de lo que se haciendo como, *darse cuenta de, ser capaz de pensar, ser capaz de analizar*, ser capaz de desarrollar la autorreflexión para motivarse más. Concientizarse sobre lo que se hace cumple un rol central al ejecutar metodológicamente en cualquier tipo metodológico de investigación – acción. Puesto que se plantean metas acordes que permiten desarrollar conocimientos, pulirlas, ilustrarlas hasta llevarlas al campo de acción; Además, permite crear inquietud interna, autoanalizarse, potenciar la inteligencia intrapersonal, lo que permitirá mediante un exhaustivo

análisis autorreflexivo y crear alternativas de cambio en cualquier materia epistemológica y educativa; ello promueve el desarrollo de la conciencia crítica, el mismo que lleve a buscar alternativas de cambio en el ejercicio docente. Este modo de inquietud pedagógica es el reto epistemológico que la investigación acción contiene en su aplicación.

La investigación – acción destaca las propuestas de se centra en la posibilidad de emplear aportes epistemológicos y científicos en materia educativa y la practica social en la mejora comprensión y entendimiento de cualquier fenómeno educativo; para ello parte del trabajo cooperativo y colaborativo de los propios docentes investigadores. Postura que devela luces pedagógicas metodológicas que pueden llevar a una transformación y mejora educativa. En el punto de aprendizaje cooperativo, Guevara (2012, p. 45), “destaca la naturaleza de la interacción y el intercambio de información entre los miembros del grupo; proceso que genera construcción colectiva de conocimientos y el desarrollo de habilidades mixtas”. Metodología científica que al ser aplicada en el fortalecimiento pedagógico-educativo, ayuda a adquirir nuevos conocimientos que en forma individual no son fáciles de adquirir, pero aprovechando el acompañamiento pedagógico se crean motivaciones, inquietudes que nos llevan en el acto a considerar lo que voy aprendiendo en el contacto con el grupo, cosa que no lo había logrado de manera individual, a pesar de la bibliografía leída; además, el trabajo en equipo mediante el trabajo de pares con el acompañamiento pedagógico expresa el espíritu homologado del que consigue el aprendizaje cooperativo. La propuesta colaborativa no se queda de lado en ningún momento, es intrínseca a la acción misma, debe considerar, sostiene Delgado (2011, p. 18) “el trabajo grupal que tiende a compartir la autoridad y a aceptar la responsabilidad y el punto de vista de otros a fin de construir consenso con los demás mediante la interacción de las experiencia e información teniendo” en la cual se plasme un objetivo claro en

grupo tomando en consideración a la retroalimentación como propuesta fundamental para concretar el trabajo pedagógico. Se considera lo que el otro, mi par pedagógico, el especialista o el más humilde de los colegas, puede aportar.

La investigación-acción se fortalece con la propuesta pedagógica cooperativa-colaborativa, tiene en ella, quizás su piedra angular para mejorar praxis educativa; considerando que el docente está lleno de experiencias, inquietudes, conoce muy bien el hecho educativo que vive a diario en su aula y busca propuestas de cambio.

En el ámbito teórico, “el proceso de investigación – acción constituye un procedimiento continuo, una espiral, donde se dan los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de mejora, aplicación de la propuesta y evaluación, para posteriormente reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva problematización” (Gómez y Macedo, 2007, p.37). Aspiración científica-pedagógica que no se queda en ubicar dónde está el problema del hecho educativo, sino de buscar alternativas de solución que permitan, mediante formación continua o permanente, como el que genera la praxis de la investigación-acción se puede lograr, sólo si es que el acompañado se deja persuadir para mejorar en cuanto a la calidad educativa.

2.3.1.2 Definición de investigación – acción

De las teorías educativas se despliega que la investigación – acción es una propuesta educativa práctica que es inmanente al ejercicio educativo; asume la investigación como propuesta de desarrollo educativo por el que mediante la acción promueve una mejora educativa significativa. No existe investigación que no llegue a encaminar ciencia y teoría sin acción participante. Para Suárez (2002, p. 40) la investigación – acción tiene su origen en los estudios efectuados por Lewin, referidos a la modificación de los hábitos

alimenticios de la población norteamericana, en la década de los 40, debido a la escasez de algunos artículos en el mercado interno. A través de la investigación – acción se buscaba el conocimiento, la intervención, la mejora y la colaboración para solucionar el problema señalado.

Se concibió este tipo de investigación para desarrollar la práctica reflexiva social de la colectividad y asumir una posición más definida para resolver situaciones en interacción entre la teoría y la práctica. Según Restrepo (2005, p. 59) esto se da “con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quién investiga y el proceso de investigación”, porque hay un proceso intrínseco con miras a una mejora educativa .

La propuesta de la investigación – acción a través del tiempo ha desarrollado dos grandes vertientes: sociológica y educativa. La primera, en los trabajos de Lewin (1996, p. 148), entre otros; la segunda, inspirada en las ideas de Freire (1974, p. 52). En las últimas décadas se han desarrollado algunas denominaciones de la investigación – acción, tales como: participativa, pedagógica, educativa, en el aula.

La investigación – acción es considerada como aquella actividad que realiza el docente o el equipo de investigación, como un proceso de acción y de reflexión que vincula tres elementos principales: la investigación, la acción y la formación. Estos tres elementos, que son esenciales para el cambio en la conducta formativa pedagógica del docente en general como la institución educativa, deben estar unificados para tener efectos óptimos. No se acepta desvinculación, primero el ejercicio de un elemento y luego el otro o ejecutarlos de forma paralela. La riqueza está en la investigación porque mediante la búsqueda, el análisis, la búsqueda de información o el sólo *hecho de pensar* ya investigo y no debo

parar hasta conseguir nuevos conocimientos; la acción no es indiferente ni consiguiente, es intrínseca a la intención o praxis investigativa, se da en el momento preciso, es la acción de motivarse a conseguir *ese algo* que me hace falta, es el acto metafísico, como la causa eficiente aristotélica, que me debe llevar a hacer algo y transformarlo; Al investigar: analizo, al practicar: actúo, y como analizó y actúo, inconsciente y conscientemente me estoy formando. Esta es consecuencia del acto de investigar.

Por otro lado, la Investigación-acción se desarrolla como metodología práctica, autorreflexiva y orientadora *de factum*, que permite deslumbrar la voluntad de hacer algo, el proceso a desarrollarlo y la propuesta individual de cambio de actitud. Se promueve la participación activa y reflexiva de todos: docente y alumnos porque ambos están incluidos en el desarrollo socioeducativo de la institución o región. No cabe tiempo por la ejecución a posteriori, sino a priori, en el acto. El docente es un participante activo en una capacitación, acompañamiento o tutoría. “lo importante de la investigación acción es que los propios investigadores son ejecutores y protagonistas; por tanto, también sujetos de investigación” Sánchez (2008, p. 54-58). Parte de un análisis sucinto y de inmediato se desarrolla una propuesta constructiva, se evalúa y se termina con una propuesta de cambio.

La propuesta de la investigación-acción se establece en un tipo de relación que se da entre la enseñanza y la investigación. La práctica pedagógica se manifiesta en la acción de *ir hacia* y de *traer para* complementar lo que hace falta. Al respecto, Latorre (2003, p. 9) considera que “la nueva imagen de la enseñanza se entiende como una actividad investigadora y a la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica”. En este espíritu pedagógico, el autor antes mencionado, considera, que “la enseñanza deja de ser un fenómeno natural para constituirse en un fenómeno social y cultural, en una

práctica social compleja” en cada estrato social y por la poca identificación curricular a la que se sujeta, socialmente construida, interpretada y realizada por los profesores.

En el pasado debe quedar la enseñanza tradicional como una técnica conspicua, una aplicación teórica de conocimientos; antes bien, en la actualidad la educación debe considerar en sus propósitos la autorreflexión. Lo que voy dando a conocer no sólo debe transformar al otro, sino que la misma práctica de enseñar, apoyada en investigar me debe transformar como actor ejecutivo de la educación.

Sánchez (2008, p. 37) precisa que “la investigación acción constituye un tipo de investigación aplicada que se realiza en ambientes cotidianos o de trabajo diario; es de carácter exploratoria o descriptiva”, no requiere manipulación científica-estadística de tipo experimental; Aun así, la aplicación de esta propuesta no le desvincula de las exigencias metodológicas, puesto que pertenece al ejercicio pedagógico común que realiza todos los docentes en aula, en capacitaciones, en formaciones didácticas, por lo que se torna precisa para tomar consciencia en el ejercicio pedagógico que este actor principal del hecho educativo puede ayudar para desarrollar capacidades educativas tanto en sí misma como en los mismos estudiantes. El objetivo de practicarla no estará a la expectativa, sino en la causa-efecto que tendrá al ejecutarla.

En tanto, Rizo (2006, p. 38) sostiene que “la investigación acción se enmarca dentro del pensamiento crítico, y es concebida como una investigación comprometida con el entorno, como una forma de investigar que persigue no solo la obtención de conocimiento sino la mejoría de las situaciones”, la dinámica pedagógica, el cambio transformacional de lo que se está investigando.

La investigación-acción demanda pensamiento crítico, que debe llevar mediante el ejercicio pedagógico un papel reflexivo. No basta propuesta, teoría, metodologías, guías, llenarnos de conocimientos; sino gestar un cambio actitudinal-pedagógico en el docente, una inquietud de contagio en el aprendizaje de parte de los estudiantes. No es bueno estancarse en el “haber que pasa”, “vamos a poner en práctica las enseñanzas”; antes bien, ir de la teoría a la práctica, del ejemplo a la acción, de la acción a la transformación. Por ende, se necesita transformar la situación, cambiarla. Si era un docente tradicionalista, rutinario, egocentrista, normativo, dogmático es el momento oportuno para cambiar de y aceptar lo novedoso como oportunidad de cambio, de mejora. Decíamos líneas arriba, la investigación no sólo necesita de conocimientos, esta no debe desligarse de la reflexión, del pensamiento, porque éstas son necesarias para transformar la realidad educativa.

Desde el punto de vista epistemológico, la postura pedagógica de la investigación acción se interesa en ahondar *in situ* los problemas educativos que no dejan avanzar, plantearse objetivos, diseñar una propuesta e implementarlo en el campo de acción, como puede ser un aula, un colegio, una evaluación colectiva, donde no se haya visto desarrollo del pensamiento pedagógico ni apertura a modificar posturas pedagógicas clásicas u obsoletas que no permiten a los docentes crecer. Se busca efectuar estudios epistemológicos de la Investigación–Acción que lleven a transformar el hecho educativo y no se estanque en buscar alternativas de solución en el sujeto-objeto sino trascender a este binomio para modificar el aprendizaje y de esta manera fortalecer los conocimientos. Por su parte, Restrepo (2012, p. 105), considera que “la investigación del docente sobre su propia práctica puede elevar su calidad y su incidencia sobre la formación de los estudiantes”. Es consecuencia de la práctica educativa los niveles de mejora que alcance cada docente como en el aula. Cuestión que en los últimos tres años el ministerio de educación en convenio con la UNESCO

ha promovido programas educativos que incentivan al docente a la práctica de la investigación acción.

La investigación acción, como lo estamos analizando, es una forma de estudiar, de explorar, de tomar consciencia, sobre una situación educativa con el propósito de cambiarla o mejorarla. De transformar el hecho educativo, del trabajo cooperativo, de trabajar en equipo y de aprender del equipo, de valorar el aporte hasta el más mínimo que brinda la innovación pedagógica que puede traer un nuevo acompañamiento educativo.

En este estudio se destaca como propuesta de la investigación –acción según Suárez (2002) cuatro preguntas claves: qué se investiga, quién, cómo y para qué:

1º El qué. “El objeto de la investigación es explorar la práctica educativa tal y como ocurre en los escenarios naturales del aula y de la institución educativa; se trata de una situación problemática o, en todo caso, susceptible de ser mejorada. Por ejemplo, la falta de dominio de los docentes sobre las rutas del aprendizaje puede ser un tema de investigación” (p. 42). Reto que al docente debe ser inherente, investigar no es sólo de los otros, sino comienza por uno mismo. Al saber identificar el horizonte de fortalezas que permitirán mi práctica pedagógica, también traerá como efecto la mejora en la calidad y selección de aprendizajes que son necesarios y coadyuvantes en los estudiantes.

2º El quién. Explica que “las personas implicadas directamente en la realidad objeto de estudio son también investigadores; los profesores son docentes, pero también son investigadores que exploran la realidad. Queda atrás el docente objeto de estudio, ahora es el agente, el que decide y toma decisiones” (p. 42). Al ser asistido por un acompañante pedagógico experto o especializado, el docente de aula pasa a ser un facilitador para los alumnos, no el

autoritario, autosuficiente o el *sábelo todo*; sino al haber sido acompañado en conocimientos se convierte en un facilitador de los mismos. Si bien los investigadores expertos pueden participar en la investigación-acción como asesor o investigador, estos no son necesarios; sí lo son, los profesores involucrados, los implicados; es decir los docentes, porque ellos viven la realidad educativa y son los que deben transformar el hecho educativo.

3º El cómo. La aplicación de la investigación-acción “siente predilección por el enfoque cualitativo y emplea técnicas de recolección de datos variadas, procedentes también de fuentes y perspectivas diversas. Son de utilidad, por ejemplo, registros anecdóticos, cuadernos de campo, observadores externos, registros en audio, vídeos y fotografías, entrevistas, cuestionarios, pruebas de conocimientos de los estudiantes, técnicas sociométricas, pruebas de casos, estudios de caso”, entre otros. Por lo que en la práctica pedagógica deben ser los perceptores ecuanímenes de qué es lo que está faltando en el ejercicio pedagógico, como también qué innovaciones pueden aplicar para transformar el hecho educativo. No es bueno buscar culpables de la educación, sino reflexionar cómo podemos transformar cualitativamente ésta.

4º El para qué. “La finalidad última de la investigación-acción es mejorar la práctica, al tiempo que se mejora la comprensión que de ella se tiene y los contextos en los que se realiza” (p. 43). Para este ejercicio los docentes adoptan métodos diferentes en la práctica pedagógica, así como técnicas, procedimientos, estrategias, formas metodológicas afines; sin embargo, ante ciertos eventos pedagógicos o ante la realidad actual encontrada, es idóneo reajustar la metodología, adecuarla, en algunos casos, con el propósito de transformar el salón de clases tradicional en aula abierta y dinámica, sujeta a cambios; tema que en la propuesta metodológica de la investigación-acción es una actividad sugerente para mejorar la calidad educativa.

2.3.1.3 Características de la investigación – acción

Respecto a las características de la investigación – acción, (Bartolomé 2000) identifica cinco grandes rasgos que permiten distinguir una investigación-acción de cualquier otra actividad investigadora o experiencia educativa:

“1) El objeto de la investigación-acción es la transformación de la práctica educativa y/o social. 2) Hay una articulación permanente de la investigación, la acción y la formación a lo largo de todo el proceso. 3) Se acerca a la realidad: vincular conocimiento y transformación. 4) El protagonismo es de los educadores-investigadores. 5) Hay una interpelación del grupo” (p. 15).

Dinamismo pedagógico que permite al quehacer educativo tomar forma por sí solo, logrando la interpelación y transformación de toda un aula de individuos sedientos de buena educación.

Por su parte, Kemmis y McTaggart (2005) consideran algunas características de investigación-acción crítica y participativa:

- 1) “Proceso social: estudia la relación entre la esfera individual y la social. 2) Participativa: las personas examinen su conocimiento y su accionar. 3) Práctica y colaborativa: promueve que las personas examinen las prácticas sociales (comunicación, producción y organización social) que las enlazan con otras personas en interacciones sociales”. (p.566)

Considera el ejercicio educativo como campo de acción. Esto lleva al participante a interpelar su propio desempeño pedagógico con fines de mejorar la práctica educativa.

Otras características que se puede considerar, lo aportan, Kemmis y McTaggart (2005) agregan:

4) “Emancipatoria: permite liberarse de estructuras tradicionales que han amarrado a la educación. 5) Crítica: las personas se recuperan y/o liberan de las constricciones que generan los medios sociales; genera liberación del pensamiento. 6) Reflexiva: pretende investigar la realidad para cambiarla y ésta para investigarla. 7) Transforma teoría y práctica: articula mediante un razonamiento crítico con el fin de mejorarlas” (p. 567).

Este planteamiento pedagógico ha sido efectivo en el ejercicio. No es suficiente tener y ejercer la teoría sino hay que hacer pensar y dinamizar aquella teoría que se quiere aplicar.

Desde esta óptica, la investigación – acción considera incursionar en el ejercicio pedagógico diario, a la medida que comprendan los participantes, también se van adentrando a las propuestas meta teóricas que al aplicarse se espera una mejora considerable en la práctica pedagógica de los docentes implicados, construyendo, además, una mentalidad crítica y epistemológica sobre cómo se debe mejorar en la aplicación de los conocimientos educativos en el aula.

Para ello, todo docente en el aula cumple la acción pedagógica diaria, está en “condiciones de desarrollar este tipo de investigación acción participativa sobre todo porque sus logros contribuirán a una mejora de su propia acción educativa para proporcionar el desarrollo integral del alumno” (Sánchez, 2008, p. 45). Esto sólo se logrará identificando toda situación problemática, que a la inversa se transforme en objetivo. Los vacíos o lagunas que se observen no pueden quedarse a la expectativa, deben ponerse a discusión, deben evaluarse,

deben generar un conflicto cognitivo no sólo en los alumnos, sino más en los maestros que son los protagonistas directos de producir cambios pedagógicos.

Por lo que, la propuesta metodológica de la investigación – acción “sigue un proceso continuo, conocido como espiral de investigación, que permite articular la acción reflexiva con acción transformadora” (Bartolomé, 2000, p. 29), considerando teorías actuales y planteamientos. Este dinamismo “articula de manera permanente la fase de planificación, la fase de actividad y recopilación de datos y la fase de reflexión”. Lo ideal es que se presenta como un engranaje consecuente en el que no se obvia nada; cada tema es una cadena del otro, un engranaje en el que todo debe practicarse, nada debe esperar. Un proceso lleva a otro; si un docente identifica el problema o vacío pedagógico, acompañado por un docente que hace las veces de epistemólogo educativo, procede a planificar lo necesario para la mejora, crea datos o aplica estrategias innovadoras en la práctica pedagógica, lo que le permitirá tener efectos en la fase de reflexión, porque él mismo será protagonista de una acción de cambio pedagógico.

El espiral demuestra la conexión de procesos pedagógicos como didácticos. Es un círculo idóneo para repasar las benevolencias. Desde detectar vacío o problemas hasta que podemos ejecutar la acción establecida a partir de la observación, recopilación y evidencias. Así lo representa la figura:

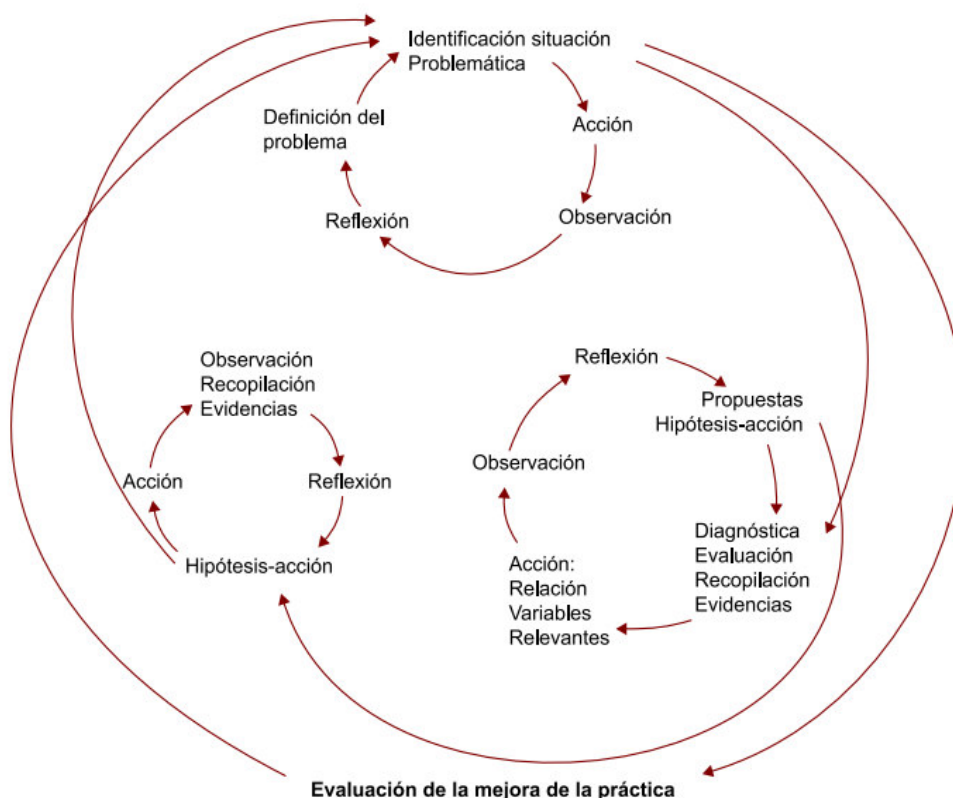


Figura 1. Esquema de un proceso de I – A . (Bartolomé, 2000, p. 30)

Desde esta perspectiva epistemológica-pedagógica la propuesta estrategia educativa de la I-A se debe considerar como un proceso dinámico donde el meollo del asunto esté en el perfeccionar las prácticas pedagógicas, al mismo tiempo se expresa en el ejercicio positivo de aplicación de las ideas captadas de teorías o adquiridas a partir del análisis. Constituyendo que el proceso aspiralado pedagógico considera cambios necesarios, sin miedo a romper barreras, dirigidos a mejorar la educación, mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje recalcado a través del análisis (investigación) y práctica (acción)

2.3.1.4 Fases de la investigación – acción

Existen diversos modelos respecto a las fases que se aplican en la investigación – acción en el campo educativo. Así tenemos por ejemplo a las siguientes propuestas:

1º Modelo de Whitehead

Este modelo es sugerente para aplicar la investigación – acción en una institución educativa y en el proceso de desarrollo de capacidades pedagógicas de los docentes. Si bien las fases propuestas son pautas generales y comunes, son importantes por cuanto orientan la realización del trabajo al equipo de investigación o de manera individual motivan la autorreflexión. Desde identificar una problemática, plantear la solución del mismo, llevarlo a la práctica con fines de solucionar un vacío educativo, ejercer la evaluación respectiva y tomar decisiones con fines de mejora, rescatando los efectos positivos que se ha logrado en todo el proceso pedagógico y asumiéndole como alternativa de cambio. La propuesta metodológica sostenida por Whitehead (1991, p. 19) considera fases destacables al considerar la investigación – acción:

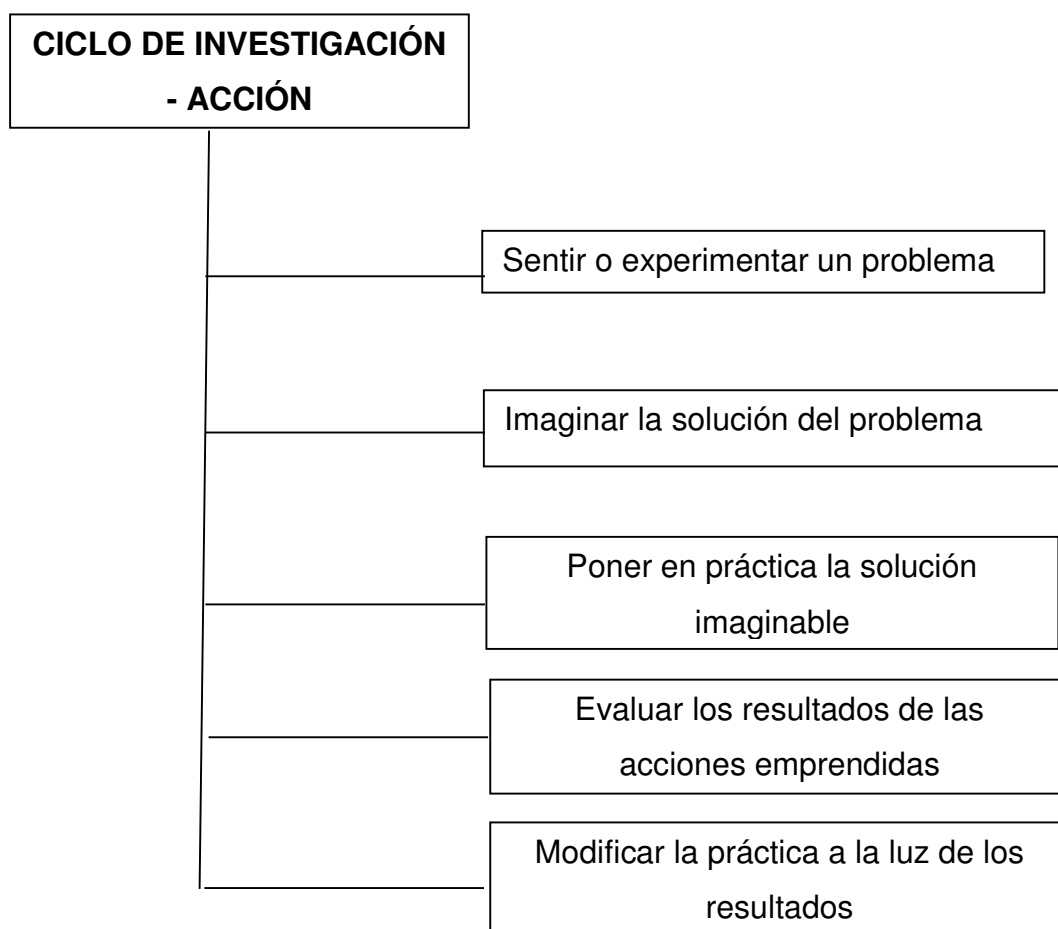


Figura 2: Fases de la investigación – acción (Whitehead, 1991).

2º Modelo de Grundy

Este modelo considera tres aspectos primordiales de la I – A:

MODALIDADES	TIPO DE CONOCIMIENTO O QUE GENERAN	OBJETIVOS	FORMAS DE ACCIÓN	NIVEL DE PARTICIPACIÓN
Investigación – acción técnica	Técnico / explicativo	Mejorar las acciones y la eficacia del sistema	Sobre la acción	Cooperación Designación
Investigación – acción práctica	Práctico	Comprender la realidad	Para la acción	Cooperación
Investigación – acción crítica	Emancipativo	Participar en la transformación social	Por la acción	Implicación

Figura 3: Fases de la investigación – acción según Grundy. (Grundy, 1991 p. 293)

Desde lo técnico, la Investigación – Acción “tiene que ver con los procesos guiados guiados por expertos en los que los prácticos ejecutan la investigación diseñada y orientada a la obtención de resultados”, (Grundy. 1991 p. 293). En estos criterios debe entrar a tallar la influencia teórica de los acompañantes pedagógicos ya sea mediante una capacitación de programas como los que ofrece el Ministerio de educación o mediante conocimientos epistemológicos de los formadores, para que los docentes al poner en práctica lo recomendado transformen el hecho educativo en sus aulas.

Asimismo, el campo técnico se encarga de “diseñar y aplicar un plan de intervención que sea eficaz en la mejora de las habilidades profesionales y en la resolución de problemas” (Suárez, 2002, p. 49). Lo que debe generar preocupación profunda por el cambio social en la mentalidad docente. Sugerir apertura al cambio en el aula, sin miedo. Porque las recomendaciones de los expertos pedagógicos

externos y la aplicación de estos conocimientos permiten el desarrollo cognoscitivo e innovaciones.

Por otro lado, la Investigación – acción práctica tiene que ver con los enfoques señalados con el objetivo de desarrollar los valores que son inmanentes a la práctica pedagógica, para mejorarla, transformarla y en este transcurso forme en los participantes el deseo por conocer mejor el currículo, la enseñanza y el aprendizaje que tienen los docentes; esto enmarcado en el análisis y deliberación.

En esta medida, lo que vale es implementar el pensamiento práctico de los docentes que se capacitan; aprender no solo a resolver problemas educativos sino mejorar desarrollo profesional por medio del trabajo cooperativo entre pares, impulsando un diálogo abierto, cambiando ideas tradicionalistas por innovadoras y mentalizarse en el cambio educativo. “Los investigadores prácticos implicados tienen más protagonismo en el control de la investigación, porque deciden deliberadamente los problemas que deben ser resueltos, y las mejores vías de actuación dentro de las limitaciones contextuales existentes”, (Suárez,2002 p. 49), Esto es producto de que como se genera una praxis gnoseológica en el mismo proceso, el docente investigador, debe seguir las propuestas pedagógicas sugerentes, o en todo caso adecuarlas a la realidad educativa cultural en el que se desenvuelve.

La Investigación – acción crítica o emancipadora incide en la transformación de las estructuras, por lo que es necesario acudir a las teorías críticas que van a servir como apoyo cuando se promuevan cambios radicales pero que son innovadores. En este aspecto vale destacar propuestas teóricas como las de Paulo Freire, John Dewey, que transformaron la educación en su momento e impulsaron para que la pedagogía se abra nuevos horizontes.

Este tipo de investigación “incorpora las finalidades de las otras modalidades, añadiendo la emancipación de los participantes de la tradición coercitiva y de las relaciones jerárquicas, a través de una transformación profunda, no solo periférica y superficial de las organizaciones sociales” (Suárez, 2002, p. 50), por el mismo hecho que no es saludable para la educación actual aplicar posturas dictatoriales, sino liberarse de ellas mediante alternativas socio-pedagógicas como la investigación – acción.

3º Modelo de Elliott (1993, p. 55)

Este modelo presentan las siguientes fases:

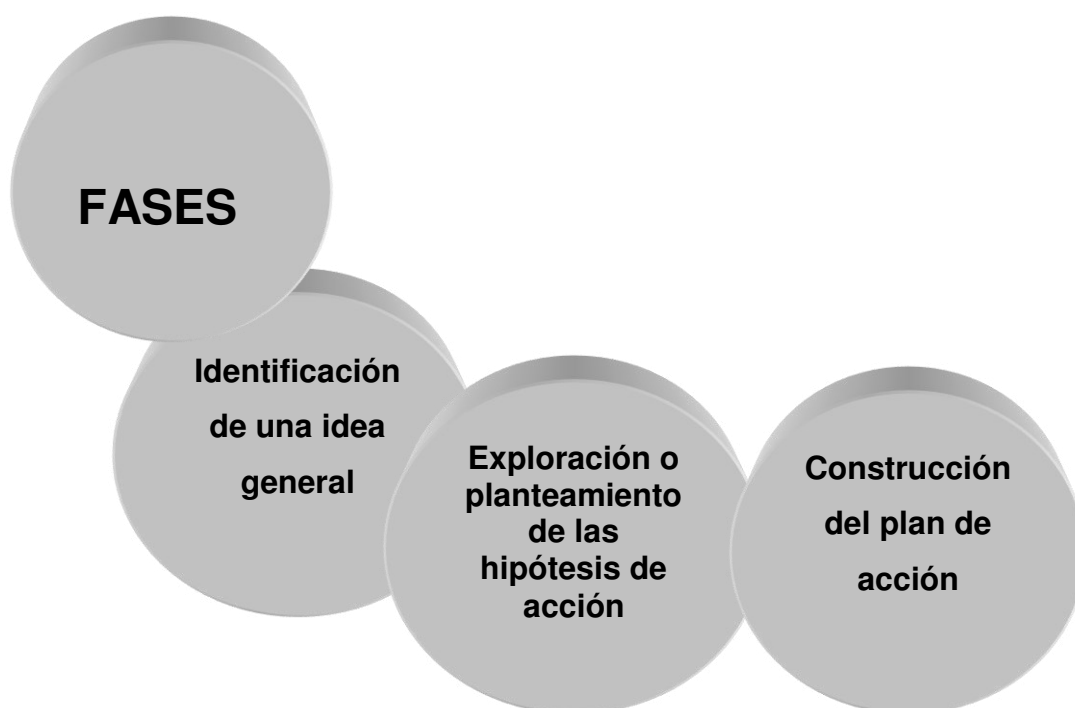


Figura 4: Fases de la investigación – acción de Elliott. (Elliott, 1993)

En la *primera fase*, se identifica una idea general; se trata de hacer una identificación y explicación del problema que se va a indagar; de los vacíos que existen y que aún no se investiga. Se comienza a realizar una idea matriz de lo que necesitamos investigar; leer, analizar, profundizar hasta concretar la idea concerniente al problema sugerente. Es plantear el objetivo general a partir de una idea analizada.

La *segunda fase* comprende “la exploración o planteamiento de las hipótesis de trabajo referidas a las acciones que se realizarán para cambiar la práctica” desde la perspectiva de Eliot. Una vez identificado el problema es el momento de trazarse objetivos transformados en hipótesis. Éstas, de inmediato, me llevan a que hipotéticamente me proponga a transformar el hecho educativo en el aula; a partir de lo detectado, se está dispuesto a realizar acciones transformadoras.

La *tercera fase*, referida a la construcción del plan, constituye la parte en que es parte de la acción: revisar el problema encontrado, se planifica las acciones metódicas para recoger datos. Los que sean necesarios para detectar el o los problemas pedagógicos y pensar en alternativas de solución innovadoras e inmediatas. En este punto es recomendable tener en cuenta: la estimación de lo que se realiza y la revisión del proyecto general, o mejor dicho se evalúa lo que se focaliza y se procede a planificar la intervención en la mejora continua que se realizará.

Se sugiere que en la conformación de grupos de investigación-acción, debe tenerse en cuenta: “organizarse, comenzar con objetivos modestos, preparar situaciones de discusión y de apoyo, registrar todo tipo de progresos, informar de los logros a otras personas, trabajar responsablemente para atraer hacia el grupo de trabajo a otras personas” (Kemmis y McTaggart 1988, p. 65), practicar la tolerancia entre todos, perseverar hasta recolectar información, adoptar mediante el avance del trabajo científico nuevas ideas y contextos educativos, a tal punto que los que están inmiscuidos en el desarrollo de la formación distingan educación con escolarización en; en vista que se pueden educar solo los que acceden a un centro de formación educativa.

2.3.1.5 Finalidad de la investigación-acción

La mayoría de las investigaciones científicas toman determinados problemas para darse a conocer; sin embargo, pocas son las que se realizan para solucionar problemas. La I – A pretende realizar las dos acciones al mismo tiempo, por su naturaleza misma.

La investigación – acción ofrece diferentes técnicas, estrategias y operaciones que hacen del proceso investigativo más sistemático, implacable y crítico a fin de convertirse en científico. Con objetivos claros: promover la acción para cambiar el desempeño docente en instituciones educativas y aplicar la investigación con el fin de promover conocimientos innovadores y comprender de manera más holística la realidad. Propósitos conmensurables que deben llevar a la transformación del hecho educativo. No basta detectar falencias o vacíos pedagógicos focalizados como problemas latentes, sino proponerse a buscar alternativas (investigación) de solución, aplicarlas (acción) para tener investigación por resultados. Consolidado en propósitos básicos: investigación - autoformación, acción-práctica y formulación – perfeccionamiento, cuestión práctica que sólo necesita de la predisposición y apertura a cambio de parte de los participantes. Lo que en el fondo también se viene realizando es que se apertura la formación continua docente.

Se considera como finalidad formativa de la investigación – acción: “la formación profesional, la participación social, los aspectos formativos y aspectos cognitivos” (Colás, 1994, p. 295). Asimismo, cabe recalcar que la investigación – acción no concluye con la presentación de resultados, sino que contribuye a formar profesionales más nutridos, que tengan manejo de actitudes críticas, autocrítica y cambien de la mentalidad tradicional por una más dinámica-pedagógica; este proceso permite el cambio y evolución de la acción; motiva a que participen y en conjunto se modifique el entorno estático individualista por el de la superación cooperativa.

Lo ideal en este fin es la suma colectiva de superación profesional, la toma de conciencia y de mejora, lo que puede llevar a alcanzar metas socio-colectivas.

En el aspecto cognitivo, la investigación – acción contribuye a adquirir nuevos conocimientos y habilidades intelectuales; perfeccionarse en el uso destrezas de observación y análisis metodológicas.

En los aspectos formativos, la investigación – acción fomenta la “transformación de actitudes y comportamientos; el aprendizaje activo y la construcción del saber, lo que posibilita el desarrollo personal” (Colás, 1994, p. 295). Esto en vista a una formación integral del docente que permite cambios a corto plazo, visto desde:

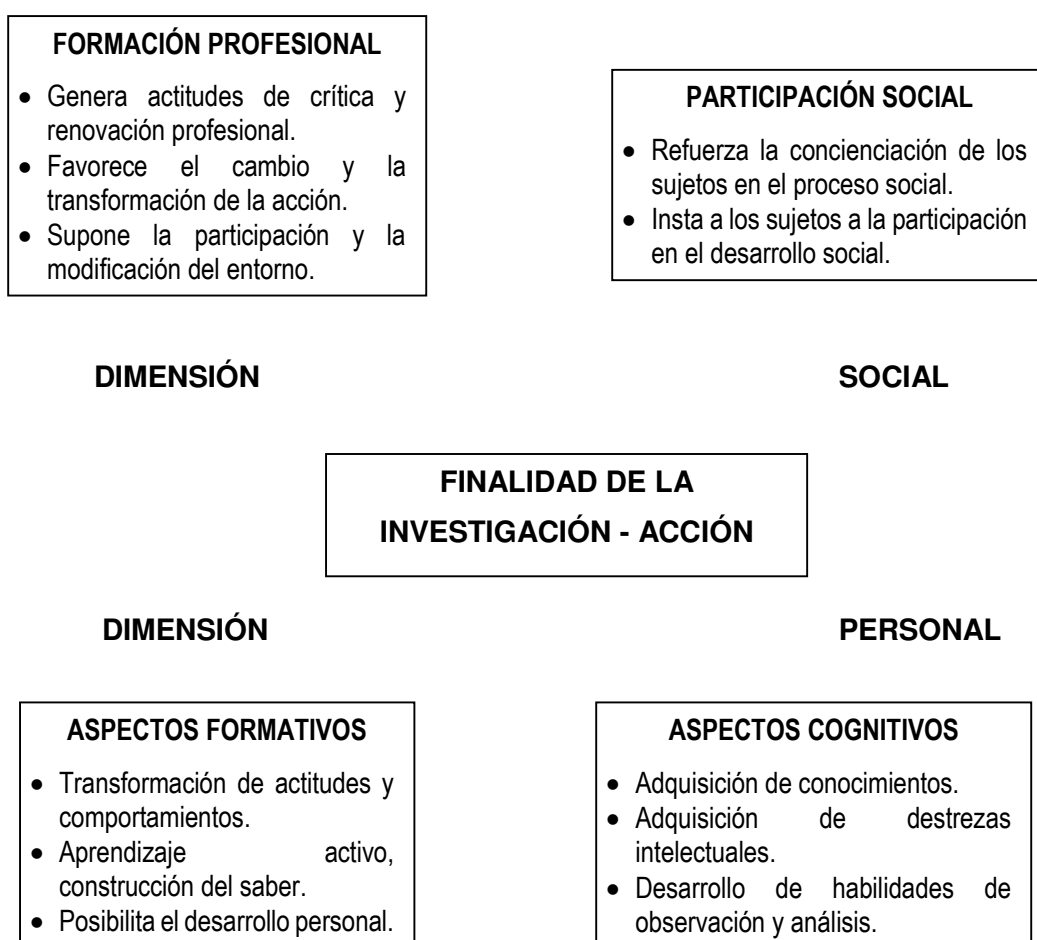


Figura 5: Posibilidades formativas de la investigación – acción. (Colás, 1994, p. 295)

Lo que alcance la acción justificará la investigación. Vale el proceso en su conjunto. No se especula en vanas teorías, sino se plantea mejoras considerando propuestas epistemológicas en la transformación educativa de las instituciones (social) y los docentes (personal).

También se señala que “es una investigación que pretende mejorar la educación cambiando prácticas y nos permite aprender gracias al análisis reflexivo de las consecuencias que genera. Tanto éstas como las ideas deben ser objeto de pruebas y de ellas se deben recoger evidencias, entendiendo la prueba de un modo flexible y abierto” (Suárez, 2002, p. 43). La aplicación eficiente de estos aspectos permitirá registrar los diferentes sucesos, analizarlo mediante juicio de valor, la forma de percibir, de sentir, lo que nos lleva a utilizar y practicar el diario personal donde se debe tornar un hábito apuntar lo que acontece.

2.3.1.6 Ventajas de la investigación – acción

este apartado se destaca lo propuesto por Gómez y Macedo (2007) que:

“una de las ventajas de la investigación-acción cabalmente asumida es que permite ver la realidad educativa en su totalidad, dentro de un medio histórico social más amplio, es decir, se analizan de manera crítica las interrelaciones del entorno y la totalidad en la cual está sumergido. Esta ventaja es esencial para transformar de raíz lo que queremos que cambie. Se puede crear nuevos contextos de aprendizaje profesional que posibiliten al profesor generar entornos que faciliten el aprendizaje en sus alumnos; fomentar el aprender a aprender donde todos los implicados del ambiente educativo se vean activamente involucrados en la consecución de esta meta, así como la formación integral de los alumnos” (p. 37).

Entre líneas se deja notar que existe una aspiración sustantiva de contar con la totalidad de profesionales de la educación que cuenten con criterios actualizados o potenciales de manejar la reflexión y crítica en su ejercicio pedagógico, con el objetivo que esta semilla educativa germine mejorando y brindando una educación integral de calidad a los estudiantes. Esta aspiración viene desde Freire, que a la sociedad estamental, bancaria y capitalista le hace falta una educación que tome conciencia, crítica; que les encamine en el ejercicio docente a pensar en lo que enseñan y enseñar pensando para transformar la sociedad educativa.

Además, se delibera que:

“El enfoque de investigación-acción conduce a una educación crítica, problematizadora, liberadora, que forma personas partícipes del proceso educativo más allá de lo aparente y de lo existente, se centra en identificar y analizar los sucesos educativos promoviendo herramientas claves para su resolución. Las escuelas sean espacios donde se formen equipos de trabajo de investigación hacia la mejora de las prácticas educativas” (p. 37).

La intención es que en las instituciones educativas se genere ambientes educativos donde se potencien los escenarios escolares con el deseo de sacar a la palestra social estudiantes con sentido crítico, analítico y reflexivo. Responsables de su propio futuro, actores de su educación que hayan sido guiados y cooperantes con los maestros.

2.3.1.7 Dimensiones de la aplicación de la investigación – acción

1º Problematización en la investigación – acción

Con referencia a la problematización en la investigación – acción, (Gómez y Macedo, 2007) señalan:

“Considerando que la labor educativa se desarrolla en situaciones donde se presentan problemas prácticos, lo lógico es que un proyecto de este tipo comience a partir de un problema práctico; en general, se trata de incoherencias o inconsistencias entre lo que se persigue y lo que ocurre en la realidad” (p. 35).

Un problema en sí necesita ser analizado para comprender lo que quiere expresar; por eso hay que fundamentar este vacío problemático.

Se considera que la investigación, en general, indaga problemas reales, específicos; en cambio, la investigación –acción, es más práctica aún. Detecta la problemática: los términos como se expresa, las características, el contexto como se produce, los por qué, y no se queda a la expectativa sino va al campo de acción a buscar alternativas de cambio, en el momento de detección reflexiona y estudia los por qué. Por el ejercicio práctico de su accionar, asume luego de un análisis empírico-racional propuesta de cambio, la cota de mejora. Se teje la posibilidad de formular el problema, ´plantear las alternativas de cambio, de generar soluciones, no de buscar y sumergirse más en el problema. Lo que lleva a pensar que la aplicación de la investigación –acción tenga como efecto trazar el camino, profundizarlo y generar propuestas de solución, que permitan la transformación de una nueva forma de pensar en la educación.

2º Diagnóstico en la investigación – acción

Respecto al diagnóstico en la investigación – acción (Sánchez, 2008) sostiene:

“Una vez que se ha identificado el significado del problema que será el centro del proceso de investigación, y después de formular un enunciado del mismo, es necesario realizar la

recopilación de información que nos permitirá un diagnóstico claro de la situación. Esta recopilación de información debe expresar el punto de vista de las personas implicadas, informar sobre las acciones tal y como se han desarrollado e informar cómo viven y entienden la situación que se investiga” (p. 42).

Al focalizar el problema se da lugar a formularlo; en seguida se cataloga material (como antecedentes investigados: tesis, artículos científicos u otro material), esto permitirá obtener luces para plantear líneas de acción con fines de intervenir. Esto permite ahondar en temas prácticos o sencillos, que nunca antes fueron analizados como problemas, sino siempre se dejaron de lado. “En este diagnóstico, es importante destacar como una ayuda inestimable, para la riqueza de la información y para su contrastación, el poder contar con una visión proporcionada desde fuera de la organización (buscando triangulación de fuentes y el uso de otros diagnósticos preexistentes)” (Sanchez 2008, p.43), con el fin de realizar un análisis enriquecedor y más profundo.

3º Diseño de una propuesta de cambio

Respecto al diseño de una propuesta de cambio precisa que “una vez que se ha realizado el análisis e interpretación de la información recopilada y siempre a la luz de los objetivos que se persiguen, se está en condiciones de visualizar el sentido de los mejoramientos que se desean. Parte de este momento será, por consiguiente, pensar en diversas alternativas de actuación y sus posibles consecuencias a la luz de lo que se comprende de la situación (Sánchez, 2008, p. 42).

Para construir algo nuevo, antes se diseña algo; para ello se piensa y reflexiona en el cómo hacerlo, qué es lo más apropiado. Se necesita una visión mental que permite desarrollar una propuesta de cambio que conlleve a mejorar el panorama educativo. Se complementa con la evaluación del diseño si es óptima o no.

4º Aplicación de la propuesta de cambio

Analizado el problema y las indagaciones sugerentes, se toma en cuenta que no solo basta la teoría o planteamiento, sino que las ideas se traduzcan en cambio. Porque al ser pensada y diseñada la propuesta el siguiente paso es ejecutarla. Las personas indicadas para la ejecución de la propuesta son los profesores interesados. “Se emprende una nueva forma de actuar, un esfuerzo de innovación y mejoramiento de nuestra práctica que debe ser sometida permanentemente a condiciones de análisis, evaluación y reflexión”, (Gómez y Macedo, 2007, p. 36) para que pueda ser sustentada por sí misma y tener alcance trascendente.

5º Evaluación de la propuesta de cambio

En este apartado se recalca que la investigación – acción debe ser participativa, donde todos se consideren protagonistas y asuman la tarea pedagógica. Es una pedagogía constructiva para un cambio social inmediato. De esta manera (Gómez y Macedo, 2007) sostienen que:

“Todo este proceso, que comenzaría otro ciclo en el espiral de la investigación–acción, proporciona evidencias del alcance y las consecuencias de las acciones emprendidas, y de su valor como mejora de la práctica. Es posible, incluso, encontrarse ante cambios que impliquen una redefinición del problema, ya sea porque éste se ha modificado, porque han surgido otros de más urgente resolución o porque se descubren nuevos focos de atención que se requiere atender para abordar nuestro problema original” (p. 37).

Es sugerente que sea continua, y de todas maneras se al finalizar cada ciclo o evento académico de capacitación, con lo que de esta manera se pueda dar una retroalimentación a todo el proceso formativo, que se complementa asumiendo con madurez el cambio,

el que se impliquen más y se comprometan todos los participantes, que serán por una parte los docentes formadores y acompañantes pedagógicos, y por el otro, los profesores de aula.

2.3.2 La auto-reflexión en la mejora de la práctica pedagógica

2.2.2.1 Teorías implícitas en la práctica pedagógica

Se destacan cómo la práctica pedagógica de los docentes, ayuda a analizar de qué manera la teoría construida por el mismo a partir de su experiencia pedagógica le lleva a trascender; Pozo et al. (2006, p. 171) consideran que “le permite explicar e interpretar dilemas del aula, y cómo estos enfoques se acercan en mayor o menor medida a algunas aproximaciones teóricas formales hacia el aprendizaje, tales como el conductismo, el procesamiento de la información y el propio constructivismo”. A la luz de sus análisis las teorías espontáneas son básicamente tres:

La *teoría directa*. Recoge el carácter epistemológico en el que “el conocimiento es una copia fiel de la realidad, reduce el aprendizaje a la reproducción de estímulos o conductas sin la mediación de procesos psicológicos superiores. Asume una concepción dualista del conocimiento, concibiendo tanto a sujeto como objeto como entidades separadas, un objeto que existe independientemente del sujeto y que puede ser estudiado objetivamente (sin sesgos) por un sujeto externo a él”, Pozo et al. (2006, p.172), esto se estipula en un panorama conductista del aprendizaje. Se interpreta lo que se observa, lo que me implica para generar un análisis a partir de ello.

La *teoría interpretativa*. Muy ligado al anterior que “el aprendizaje es el resultado de la actividad personal del sujeto, quien opera con una serie de procesos psicológicos mediadores. Esta teoría es cercana a los modelos de procesamiento de información al que, si bien asume un aprendizaje activo, es igualmente reproductivo” (Pozo et al., 2006, p. 174).

La *teoría constructivista*. La más estructurada y estudiada en las tres últimas décadas, considera:

“la existencia de saberes múltiples, el perspectivismo y relativismo. Todo conocimiento es una construcción contextualizada y, por tanto, relativa y con diferentes grados de certidumbre. El aprendizaje implica procesos mentales reestructurativos de las propias representaciones anteriores en diálogo con el nuevo contenido. El aprendiz tiene conciencia de las condiciones en las que ocurre el proceso mental, el que implica autorregulación de la propia actividad y un ajuste de los procesos metacognitivos que regulan su aprendizaje” (Pozo et al., 2006, p. 176).

Teorías, que especifican como la autorreflexión es la parte necesaria en el desarrollo meta cognitivo para el aprendizaje de los individuos que forman.

2.3.2.2 La práctica pedagógica

La práctica pedagógica es entendida como la labor que realiza el docente en una institución educativa. Según Pozo et al (2006, p 171) esta “ha sido y será un proceso vital en el ejercicio y la formación del profesorado, mediante el cual el futuro pedagogo se enfrentará con la realidad, que en algunos casos puede contrastar con la teoría recibida en la universidad en los distintos saberes que orientan su perfil profesional: disciplinar, pedagógico, didáctico e investigativo”.

La práctica pedagógica está destinada a ser el campo de acción por la cual el maestro construye su propio modelo de enseñanza siempre considerando el contexto donde se desenvuelve; lo pone en práctica tanto en el aula como en la comunidad y la familia, todas juntas como partes incluyentes del contexto educativo, escenarios educativos determinantes para el logro de un trabajo eficiente y eficaz que impacte en la sociedad.

La práctica pedagógica integral debe tener en cuenta la formación de las nuevas generaciones de personas. En este sentido el profesional docente debe considerarse un verdadero formador y educador identificado con su elección profesional, no vale medias tintas en la vocación docente.

Fierro, Fortoul & Rosas (1999) señalan:

“La práctica docente trasciende una concepción técnica del rol del profesor. El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar (con una oferta curricular y organizativa determinada), y los grupos sociales particulares. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara” (p. 21),.

E tal razón, el ejercicio de la práctica docente se ubica en el carácter social, objetivo e intencional. “Intervienen lo que perciben las personas involucradas en el proceso educativo (alumnos, docentes, padres, autoridades, etc.). También intervienen los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que, en virtud del proyecto educativo de cada país, aclaran el rol del maestro” (p. 22).

2.3.2.3 La reflexión docente

Korthagen (2001, p. 58), considera un punto de vista cognitivo-psicológico para definir que “todo comportamiento humano está basado en estructuras mentales, que no son estáticas porque pueden ser modificadas a partir de la experiencia o a través de la confrontación de situaciones vividas”. Cuestión que debe ponerse en tela juicio aquello mentalmente me ayuda o no, “desde esta perspectiva, la reflexión es un proceso mental que trata de estructurar

y reestructurar una experiencia, un problema, o los conocimientos existentes o *insights*” (58).

Esta postura teórica pone énfasis en la acción, desde poner en cuestión los procesos de estructuración o reestructuración, según sea el caso, los mismos que serán considerados por una intervención pedagógica en el corazón de la sociedad: la educación.

En tanto, (Zeichner, 2008, p. 43) define a la reflexión como “Un esfuerzo real del profesor por analizar su práctica desde una perspectiva más autónoma y desde una visión social de la educación, que contribuye a la construcción de una sociedad más justa, que ayude a un real aprendizaje docente”. Lo que demuestra una preocupación y compromiso del docente que asume los retos y resultados que significará el proceso y acto de educar.

Asimismo, (Williams y Grudnoff, 2011, p.283) la reflexión es “Un proceso mediante el cual los maestros consideran y analizan su práctica con el fin de mejorar su enseñanza. Un maestro reflexivo es visto como alguien que cuestiona las hipótesis inherentes al sentido común de la práctica educativa”, lo que le permite asumir con criterios reflexivos razones éticas, políticas y pedagógicas consideradas en la práctica educativa.

Por su parte, (Moon, 2007), sostiene que:

“La reflexión es una forma de procesamiento mental -como una forma de pensamiento- que podemos usar para cumplir un objetivo o alcanzar algún resultado previsto, o simplemente podemos ser reflexivos cuando encontramos una situación inesperada” (p. 192).

Este ejercicio mental permite activar el pensamiento analítico y crítico, lo que ayuda a despejar argumentos abstractos o confusos que no se dilucidan con facilidad.

Desde esta visión se cataloga promover el ejercicio de la acción con fines de mejora en la práctica pedagógica. Que quede claro que es intrínseco al docente entender-atender lo que hace y mejorar en su desenvolvimiento pedagógico.

En tal sentido, es preciso tener en cuenta: contar con el tiempo prudente junto con espacio adecuado, un buen facilitador (formador u acompañante pedagógico) para que les motive, contar un clima-ambiente institucional y curricular que lo promueva las buenas prácticas pedagógicas, y de ser necesario un área de apoyo emocional; todos en conjunto impulsan la propuesta pedagógica.

2.3.2.4 La auto-reflexión en la práctica pedagógica del docente

Al realizar un autoanálisis vas generando alternativas de cambio que conducen a mejorar aquello que está pendiente, Perrenoud (2004, p. 30) considera que la reflexión del docente respecto a su práctica pedagógica es un reto; en primer lugar, plantea que el acto de reflexionar implica un cierto distanciamiento del sujeto. Retoma los conceptos trabajados (Schön, 1992) anteriormente, para explicar los dos procesos mentales implicados en la práctica reflexiva:

“Reflexión en la acción, una acción compleja que implica reflexión durante el proceso, sobre la situación vivida: consiste en preguntarse por qué pasa lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc.”

Esto significa: “reflexión sobre la acción realizada, o sea, tomar la acción como un objeto de reflexión, posterior a su realización, para

comprender y analizar lo que se hizo, si se podría haber hecho otra cosa, qué se debería hacer para mejorar la acción o los resultados a alcanzar. Implica crítica, análisis, comparación con otras situaciones similares, compilación de evidencias para futuras tomas de decisiones” (p. 32).

La acción pedagógica implica una serie de decisiones que pueden ser tomadas antes, durante o después de una actividad de enseñanza. Perrenoud (1992, p. 33) plantea que “durante la acción pedagógica es muy difícil reflexionar pausadamente, por el ritmo constante y acelerado de toma de decisión y de acción. Algunas veces el educador toma la decisión de no intervenir inmediatamente en determinadas circunstancias para darse tiempo de reflexionar” con más tranquilidad”.

No obstante, fuera de la práctica pedagógica, el docente puede reflexionar, analizar sobre lo que ha ocurrido en su clase, los resultados de su trabajo, los problemas surgidos y enfrentados, entre otros. Como señala el mismo autor “la reflexión es retrospectiva y prospectiva y conecta el pasado con el futuro. Lo primordial es comprender que una de las más importantes funciones de la reflexión es ayudar a los profesores a tornarse conscientes de sus estructuras mentales, someterlas a un análisis crítico, y si es necesario, reestructurarlas” (p.35).

En consecuencia, “la práctica reflexiva contribuye a que los docentes pongan mayor atención a las dimensiones pedagógicas y éticas de su labor, logrando una comprensión más analítica del impacto de su enseñanza y del proceso educativo en el desarrollo de los estudiantes. También, ayuda a identificar las relaciones que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sus resultados y las dificultades que surgen” (Korthagen, 2001, p. 51), de manera prioritaria aquellas que puedan impedir el libre aprendizaje de los estudiantes.

Para el desarrollo de la práctica reflexiva de los docentes, se sugieren algunos aspectos medulares, (Perrenoud,1992):

1) *“La práctica reflexiva debe rescatar el saber del profesor desde su quehacer en el espacio del aula. Debe contribuir a que el profesor, a partir de una reflexión en la acción, sobre la acción y su práctica, pueda mejorarla”* (p. 35).

Al respecto, Freire (2004) sostiene:

“Este saber que da la experiencia debe generar *curiosidad epistemológica* y, por ende, un diálogo constante entre las teorías que mejor explican el proceso de enseñanza-aprendizaje desde los contextos y situaciones reales que encuentra en su práctica cotidiana, sea respecto a los conocimientos de los estudiantes, a la interacción y comunicación en el aula, a las dificultades de aprendizaje, a los contenidos curriculares y su pertinencia, entre otros” (p.68).

2) *La práctica reflexiva* está estrechamente relacionada con la acción. Debe ser activa, implica una búsqueda constante para dar respuestas a los problemas complejos; debe estar enfocada a la acción (Perronoud, 1992 p. 35)). En contraste a ello, Smyth (1994, p. 63) afirma que “la reflexión y la consciencia crítica sobre su propio quehacer no es suficiente para promover un cambio. Debe estar acompañada por la acción. La reflexión sin acción es verbalismo y la acción sin reflexión es activismo”. Debería existir un vínculo estrecho para mayor productividad en su ejercicio.

3) *“La reflexión debe ir más allá del espacio del aula.* Es fundamental abrir mente y perspectivas para integrar al maestro en la discusión sobre el rol de la educación en el ámbito social, económico

y cultural, en su contexto histórico y local” (Korthagen, 2001, p.59). Ésta no actúa de manera neutral no es una actuación neutral, menos debe actuar desprovista de carga filosófica y una postura firme frente al mundo que la antecede y cuando lo es desfallece o padece en el camino. “El actuar del educador está basado en sus creencias y visiones del mundo. Asimismo, las políticas educativas, el currículo, las metodologías y las estrategias adoptadas responden a opciones teóricas y conceptuales, que lejos de ser neutras, están condicionadas por la postura de las instituciones educativas que las definen” (Perronoud, 1992, p. 36), a ello se suma la capacidad y aporte del maestro. Por eso, se debe suscitar el rol activo del docente en las cuestiones que van más allá del salón de clases. El docente no debe ser autosuficiente sino tener apertura a las capacitaciones con el que puede formarse activamente.

4) “*Se debe profundizar en la calidad reflexiva*, en las estrategias para su promoción y definir indicadores que ayuden en su valoración: no cualquier reflexión ayuda a identificar sus fortalezas y sus debilidades o a mejorar su práctica” (Korthagen, 2001, p. 59). Se debe poner atención en el nivel de la reflexión que generada por el docente y en los escenarios que ayuden a que su deliberación sea de calidad.

En consecuencia, sobre la base de los aportes presentados se tiene una definición respecto a la práctica reflexiva del docente como “una actitud sistemática de análisis y valoración de su quehacer docente para diseñar nuevas estrategias que puedan incidir positivamente en su enseñanza” (Korthagen, 2001, p. 60):

“El proceso de reflexión docente se compone de varias etapas: la observación de los acontecimientos o situaciones vividas; la explicitación y análisis crítico de sus acciones; el contraste entre sus teorías, conocimientos y creencias y las dificultades encontradas en el desarrollo del proceso de aprendizaje-enseñanza; la identificación de dificultades,

logros alcanzados y lecciones aprendidas; diseño de nuevas estrategias frente a nuevas situaciones de enseñanza, teniendo en cuenta la relación de su enseñanza con el entorno”.

De ello, se deriva que también puede reflexionarse a partir de la evaluación de propuestas.

2.3.2.4 La investigación – acción y la reflexión

El docente reflexivo debe ser “un profesional que investiga sobre su práctica pedagógica para comprender los contextos educativos, para mejorar e innovar a partir de las preguntas y cuestionamientos que se va haciendo en el proceso reflexivo. La investigación-acción es, en este sentido, una metodología de investigación educativa privilegiada”, (Latorre, 2007, p. 20). Es una forma concreta de articular en su actuación la curiosidad con la práctica pedagógica. Este último se alimenta de la reflexión.

Además, señala que “la investigación-acción implica el diseño de procesos cíclicos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura. Contempla un análisis implacable de las problemáticas vividas, el diseño de acciones de mejora, y una reflexión crítica” (p. 25), sobre el proceso llevado a cabo y los resultados alcanzados.

Además de ello, asumir la Investigación – acción lleva el reto de considerar el conocimiento práctico con el que cuentan los docentes. Profundizar y comprender la problemática que no le han permitido avanzar, y que asumiéndola y proponiéndose a mejorar a partir de la propia práctica pedagógica, con el acompañamiento y los nuevos conocimientos que recibe se puede cambiar el panorama educativo de toda institución.

2.3.2.5 El acompañamiento pedagógico: Formadores y acompañantes

Respecto al acompañamiento pedagógico, en donde intervienen formadores y, propiamente, acompañantes pedagógicos, el Ministerio de Educación (2014, p. 7) señala que “el acompañamiento pedagógico incluye acciones de acompañamiento crítico colaborativo. Además, es un proceso sistemático y permanente, mediado por el acompañante, con el objetivo de interactuar con el docente y director para promover la reflexión sobre su práctica; para incentivar tanto el descubrimiento de los supuestos que están detrás de dicha práctica como la toma de decisiones para realizar los cambios”. Análisis y reflexión que debe servir para motivar al inicio de un proceso de transformación y mejora de la práctica pedagógica, a tal punto que se garantice el logro de aprendizaje de manera integral.

Tener en cuenta, que estos docentes denominados acompañantes o formadores pedagógicos son seleccionados por una rigurosa evaluación cognitiva, pedagógica y didáctica. Por eso se dice que llevan en su carpeta pedagógica-didáctica la *propuesta de cambio*. Son los que acompañan a los docentes de aula, los prácticos, que vienen a ser los principales *protagonistas del cambio* son los docentes.

“Los propósitos centrales de este tipo de acompañamiento son: promover la autonomía progresiva del docente y el hábito de la reflexión continua sobre la acción, antes y durante de su trabajo pedagógico” (MINEDU-PELA, 2014, p. 7). Sin lugar a postergaciones y pensar en una educación de calidad se promueve “proyección de escenarios a partir de estrategias metacognitivas y autorreguladoras del análisis de lo que se hace, de su pertinencia socio cultural, de las razones por las que se hace, de los supuestos que implica y de la construcción de alternativas de cambio (p. 12). Por tales motivos, la tarea del acompañamiento se encuadra en una postura crítica y reflexiva.

En este horizonte, el Ministerio de Educación del Perú ha tenido como propósitos generales que los actores educativos encargados de la estrategia de acompañamiento pedagógico tengan una base sólida en competencias didáctica-pedagógicas para su labor; razón por la cual, la efectividad de la estrategia esté asegurada por el programa de formación dirigido a los formadores y acompañantes pedagógicos, quienes ayudarán a los profesores de campo, de aula.

Cabe destacar que el MINEDU ha implementado programas educativos, mencionados líneas anteriores, con el fin de fortalecer las destrezas pedagógicas tanto de los maestros que son formadores y acompañantes pedagógicos como de los maestros de aula. Todos en el campo de la educación necesitan actualizarse en conocimientos teóricos, de adiestramiento epistemológico sólido sobre pedagogía. El Ministerio de Educación (2014, p. 8) destaca:

“Durante el proceso de acompañamiento, el acompañante pedagógico y el docente coordinador/accompañante interactúan con los diferentes actores socioeducativos en la práctica pedagógica, y genera espacios de diálogo y procesos de reflexión que promuevan un cambio progresivo en su práctica pedagógica. El formador, para asegurar e impulsar los procesos de acompañamiento a los docentes, además de efectuar visitas de campo y asesoría al acompañante durante las visitas en aula y microtalleres, realiza reuniones de trabajo en las que participan los acompañantes y pueden ser invitados los especialistas de las DRE y UGEL”.

2.3.2.6 El formador de acompañantes pedagógicos

Respecto al formador de acompañantes pedagógicos, el Ministerio de Educación (2014) señala:

“El formador es un profesional de educación con perfil idóneo y es responsable de fortalecer las capacidades de los acompañantes pedagógicos y docentes Coordinadores-acompañantes mediante procesos formativos de asesoría y de seguimiento a las actividades que se implementan como parte del protocolo de acompañamiento pedagógico. Depende de la Dirección de Gestión Pedagógica de las Direcciones Regionales de Educación o la que haga sus veces. En el marco del acompañamiento pedagógico, el formador de acompañantes pedagógicos es el profesional que tiene a cargo los talleres de actualización docente, que es una de las formas de intervención. El formador coordina con los equipos de la DRE o UGEL para el diseño, ejecución y evaluación de los talleres” (p. 33).

Este capacitador, a fin de cuentas, debe ser un epistemólogo pedagógico. La clave del acompañamiento pedagógico no es dotarles de conocimientos solamente, sino que el guía-formador debe ser un conocedor experimentado en teoría y práctica: un epistemólogo de la educación. El “rol del formador consiste en desarrollar acciones de asesoría y monitoreo en las visitas en campo y las reuniones de trabajo para lograr la implementación eficaz y eficiente de las formas de intervención del acompañamiento pedagógico y el fortalecimiento de las competencias-capacidades del acompañante pedagógico y docente coordinador/acompañante” (p.34), en las instituciones educativas. No obstante, estas acciones, que se encuentran en el planteamiento de la estrategia del acompañamiento pedagógico, no se consideran formas de intervención

Con relación a los roles y funciones del formador, el mismo Ministerio de Educación (2014) señala:

“En el cumplimiento de su rol, el formador de acompañantes pedagógicos y docente coordinador/acompañante realiza las siguientes tareas: diseña e implementa el plan de formación

de acompañantes pedagógicos docentes en tanto estos sean coordinadores/accompañantes de acuerdo a criterios pertinentes. Especificando acciones de monitoreo y evaluación del proceso de implementación del acompañamiento pedagógico. Asesora y aprueba el plan mensual y anual del acompañamiento pedagógico. Asesora y monitorea la implementación del acompañamiento pedagógico en sus diferentes formas de intervención (visitas en aula y microtalleres). Haciendo seguimiento a través de las visitas de campo y reuniones de trabajo” (p. 34)

Por ejemplo, los docentes formadores y acompañantes pedagógicos del programa de educación logros de aprendizaje-PELA, suelen presentar informes mensuales a su coordinador y éste a la DRE o UGEL. Los otros programas lo hacen directo al coordinador general de alguna macro región.

Más adelante, el Ministerio de Educación en su libro de trabajo *Protocolo de Acompañamiento Pedagógico* agrega los roles y funciones del formador pedagógico (2014):

“Diseña, ejecuta y evalúa talleres de actualización docente de las Instituciones Educativa focalizadas según la normativa vigente, y los registra oportunamente en el sistema informático. Realiza seguimiento de la información registrada por los acompañantes pedagógicos y los docentes coordinadores/accompañantes y la usa como insumo para la asesoría respectiva y las reuniones de trabajo. Asesora a los acompañantes pedagógicos y a los docentes coordinadores/accompañantes en el registro y reporte de sus actividades pedagógicas. Aprueba el cronograma e informe mensual registrado por los acompañantes pedagógicos” (p. 35).

Esta propuesta sugerente al implementarse bien en la intervención pedagógica tiene sus frutos en el desempeño docente. Respecto a los ámbitos de Educación Intercultural Bilingüe, el formador coordina oportunamente con los especialistas de educación que ya cuentan con un acompañamiento y asesoramiento pedagógico, con la finalidad de asegurar la forma de aplicar la estrategia de acompañamiento pedagógico, acorde a la realidad educativa, diversificando y articulando la propuesta curricular pedagógica innovadora que propone el Ministerio de Educación.

2.3.2.7 El acompañamiento del formador

El acompañamiento de los docentes, realizado por profesionales capacitados-expertos, sobresale como un elemento esencial en el desarrollo de la práctica pedagógica de los docentes de campo.

Al respecto, Gervais, Correa y Lepage (2008, P. 156), ponen en “evidencia tanto la cuestión de poder y saber reconocer lo que puede ser manifestado por un sujeto en diversos momentos de su formación, como la de los puntos de referencia que el programa de formación entrega a los formadores para guiar y evaluar cada una de las prácticas”. Además, la sola observación de las acciones de un estudiante durante su práctica, no es suficiente para dar cuenta del desarrollo de sus competencias, lo que denota hallar una seguidilla de observaciones in situ. “Como participantes de la triada, junto a los estudiantes y profesores colaboradores, los supervisores han debido o deben desarrollar nuevos saberes, nuevas competencias para asumir el rol de formadores de las nuevas generaciones de docentes” (p. 156), los mismos que estarán a la altura de los nuevos retos educativos que la sociedad del conocimiento demanda.

Por su parte, Pelpel (2002, p. 46), sostiene que “formar no es enseñar, y en ese sentido, para acompañar a un profesional, a un colega, los formadores de terreno han transformado su repertorio de recursos profesionales para cumplir el rol que les ha sido confiado”.

Así, es necesario conocer lo que respecta a los profesores de campo, los de aula.

Tal es así, el supervisor, en este caso el formador y acompañante pedagógico, tienen un “rol particular porque poseen una doble visión del medio escolar, de la institución educativa. De darse el caso, al poseer una experiencia docente el formador y acompañante conoce la realidad del medio escolar” (p. 46) y, al representar la institución educativa, él conoce los objetivos y expectativas de la institución en donde realiza su labor como supervisor y asesor. Saben qué terreno están formando.

Al respecto, Stones (2000, p.67) en su propuesta sostiene que “el acompañamiento del formador estimula a utilizar, ejercitar y/o adaptar durante sus prácticas los nuevos enfoques pedagógicos. Debido a sus características, el supervisor tiene una posición crucial en el proceso formativo de quienes están a su cargo. Entre sus funciones está el de acompañar y hacer que cumplan las tareas asignadas”. Esto se reflejará en el proceso formativo como en la evaluación del resultado de aquel proceso; accionar pedagógico que permitirá crecer y desarrollarse.

El formador debe ser consciente que los individuos que acompaña normalmente tienen una visión corta de la realidad, su tarea es generar en ellos una visión más amplia y holística, que lleguen a distinguir lo que les es bueno para su formación continua con lo tradicional o pasado, que ya no les aporta. De esta forma puedan efectuar un adecuado trabajo pedagógico.

2.3.2.8 El acompañante pedagógico

Según el Ministerio de Educación (2014):

“El acompañante pedagógico es un docente titulado, con el perfil requerido, responsable de acompañar a los docentes de instituciones educativas focalizadas con la finalidad de elevar el nivel de aprendizaje de los niños y de acortar las brechas existentes entre los ámbitos rural y urbano. Orienta su labor al fortalecimiento de las competencias priorizadas del docente y director, para que éstos sean capaces de identificar qué y cómo aprenden los niños de acuerdo con su contexto sociocultural y lingüístico. Además, promueven la aplicación de estrategias de aprendizaje de alta demanda cognitiva (p.13).

Otro de los roles, es el de asesoramiento y acompañamiento continuo. El complemento perfecto de estas tareas es que debe ofrecer asistencia técnica a la institución educativa en lo referido a la “planificación, ejecución y evaluación de procesos pedagógicos para promover una gestión centrada en los aprendizajes de los estudiantes” (p.14). Por tal motivo, la labor del acompañante pedagógico es a dedicación exclusiva encaminada a optimizar la praxis pedagógica de los docentes y el logro de aprendizaje de los estudiantes. “Uno de los aspectos fundamentales para el éxito de la tarea del acompañante pedagógico es la construcción paulatina de un clima de aceptación y confianza con el docente y el director a los que acompaña” (p. 14). En consecuencia, para lograr resultados óptimos, es importante que el acompañante pedagógico sea un profesional de educación reconocido por su desempeño y labor pedagógica en la institución educativa de origen o que tenga una trayectoria en Programas educativos de capacitación y fortalecimiento pedagógico, con legitimidad y liderazgo entre sus colegas, un líder pedagógico que promueva dinamismo educativo.

En cuanto a los roles y funciones del acompañante pedagógico, el Ministerio de Educación (2014) señala:

“Formular e implementar su plan anual de acompañamiento pedagógico adecuados a las instituciones educativas asignadas, y al contexto sociocultural y lingüístico. Realizar una intervención coordinada con los equipos de especialistas de las DRE y UGEL desde un enfoque territorial. Presentar plan e informe mensual de las actividades realizadas. Ingresar información mensual del proceso de acompañamiento y mantener actualizada la herramienta informática, que permitirá al formador monitorear el trabajo de los acompañantes pedagógicos. Participar de reuniones convocada por el formador para coordinar actividades pedagógicas. Brindar asistencia técnica al director y docente para la planificación y elaboración del diagnóstico. Asistencia técnica pedagógica en los procesos pedagógicos y de gestión institucional que mejoren el desempeño docente y el logro de aprendizaje de los niños. Orientar el desarrollo de estrategias para aulas multiedad, unidocentes multigrado y polidocente multigrado” (p. 14).

En lo que concierne a los ámbitos de la Educación Intercultural Bilingüe, en primaria debe “asesorar a los docentes para mejorar el uso de las lenguas originarias y castellano como segunda lengua, según corresponda y adecuación al contexto cultural. Asimismo, promover el uso efectivo del tiempo en el aula en función al logro de aprendizajes; orientar a los docentes en la optimización del uso pedagógico y pertinente” (p. 15) de los materiales y recursos disponibles en el aula (cuadernos de trabajo, textos y biblioteca de aula) en función al logro de aprendizajes; identificar y fortalecer las estrategias pedagógicas que funcionan acordes tanto con el contexto como con las características socioculturales y lingüísticas de los niños y niñas. Esto demostrará la adecuación intercultural del currículo a una realidad específica.

2.3.2.9 Dimensiones de la auto-reflexión para la mejora de la práctica pedagógica

1° Pensamiento reflexivo

La mente humana genera pensamientos en todos los seres humanos. A nivel académico-profesional ésta procesa pensamiento ligados a la razón y reflexión de donde parte la acción para investigar. La reflexión mediante la actitud crítica, analítica, inferencial y hasta literal permite indagar nociones que permanecen estáticas y necesitan ser dinamizadas para poder transformar teorías o visiones educativas en cualquier índole. Esta terminología está actualmente en boga y promueve desarrollo del pensamiento en quien lo practica.

Zeichner (2001) identificó cinco modalidades de práctica reflexiva, que aparecen en los programas reflexivos de formación del profesorado:

“Académica. Se orienta a preparar a profesores capaces de reflexionar sobre las materias que imparten, de modo que las transformen en estructuras comprensibles para el alumnado. *Eficiencia social.* conseguir una enseñanza eficaz mediante la aplicación de técnicas didácticas. *Reconstrucción social.* El objeto de la reflexión es el contexto social, económico y político, de manera que se fomenten las relaciones realmente democráticas en el aula. *Genérica.* Los programas aluden a la reflexión de manera genérica” (p. 6).

Pero conceptualizar la práctica reflexiva con objeto de contribuir a que los docentes lleguen a comprender el significado original de ésta resulta una cuestión retadora y problemática. En ese caso, la ausencia de definiciones y de claridad conceptual en muchos de los trabajos realizados sobre este tema pone de manifiesto la dificultad para clarificar una noción realmente polifacética y multidimensional, adecuándola a contextos tan diferenciados como los de las facultades y aulas universitarias.

Medina, Jarauta e Imbernon (2010), señalan:

“La meditación sobre sucesos recientes, es decir, pensar sobre lo que hacemos durante su ejecución. Deliberación sobre el sentido y el valor ético de las actuaciones. Una primera aproximación a la noción de reflexión podría realizarse teniendo en cuenta o bien el proceso, o bien el contenido u orientación de la misma” (p. 7).

A ello, es oportuno destacar que se necesita un pensamiento riguroso con la terminología reflexión. desde el ámbito filosófico interpela a quien lo practica, lo lleva por el camino del análisis. Además, “se puede estar haciendo referencia a dos cosas y a dos acciones simultáneas: a) una meta por conseguir (el alumnado como futuro profesional reflexivo); b) un medio para conseguir esta finalidad (la reflexión)” (p. 7).

Para lo que, formar para cultivar pensamiento reflexivo en las personas, especialmente en los docentes, es de suma necesidad en la sociedad contemporánea. Pensar analítica y reflexivamente nos adentra a diferentes campos del saber. Este tipo de pensamiento, el más alturado profesionalmente es vital en la vida de los individuos y todas las sociedades, porque ayuda a fomentar el desarrollo en valores y el aprendizaje de actitudes humanas educadas como la tolerancia, solidaridad, la equidad, la convivencia pacífica y el respeto por la vida. También fomenta por medio del diálogo y la negociación en situaciones de conflicto la pacificación. Por ente, el pensamiento reflexivo permite erigir mejores seres humanos: personas pacíficas, responsables, éticas y solidarias.

Al respecto, Gaitán (2007, p. 42) señala “La formación desde la perspectiva educativa aparece como experiencia constitutiva de la condición humana y se manifiesta en procesos de desarrollo humano.

Quizás la formación aluda a ese trabajo reflexivo que cada individuo debe realizar sobre sí mismo, sobre su propio interior, en términos de autoformación y autoeducación”.

En esa perspectiva, “el pensamiento reflexivo se materializa en el lenguaje y las acciones que realizan las personas, y los construye como sujetos pertenecientes a una sociedad: cuanto más capaces sean de darle un nombre a lo que se vive” (p. 42), capaces de vivir y tomar consciencia de lo que dicen, piensan, sienten y hacen.

El destacado investigador, Pardo (2000, p. 14) sostiene que “el lenguaje, al transformar la conciencia, transforma la experiencia. Reconocer el papel del lenguaje en la formación, significa comprender que todo conocimiento y acción social es inteligible solo desde las distintas expresiones comunicativas y sistemas de representación” que transitan en la sociedad y que se concretan en contextos culturales a través del lenguaje. El mismo filósofo Ludwig Wittgenstein (1973) plantea que “1) Los límites del lenguaje son los límites del mundo 2) El lenguaje es mi lenguaje, 3) Mi lenguaje limita mi mundo y 4) El mundo es mi mundo”; a esto último se denomina filosóficamente solipsismo: donde el sujeto pensante no puede afirmar ninguna existencia salvo la suya propia. El lenguaje primero debe entenderse y transformarse desde mi interior-reflexión para recién ser entendible en la sociedad.

De hecho, los docentes en ejercicio tienen la misión de formar estudiantes con un adecuado pensamiento reflexivo. En diferentes contextos resulta necesario colocar el pensamiento reflexivo como parte inherente de las actividades pedagógicas del docente formador, del docente acompañante y del docente de aula.

Como bien lo señala (López, 2006, p. 9) “El pensamiento reflexivo permite la transformación de las prácticas y contribuye a resignificar la cultura para responder a las necesidades de los individuos”; en el que se da valor al proceso de descubrimiento.

Al respecto, un problema habitual en educación es pensar que los docentes ya están conscientes de sus propios procesos de formación pedagógica y que no requieren un trabajo sistemático en este aspecto. Conformismo puro. No obstante, es preciso, por lo menos en la mayoría de ellos, continuar con la formación en el desarrollo de la reflexión pedagógica.

Cabe destacar lo que señalaba en su momento Freire (1976, p. 76): “La educación debe convertirse en un espacio de reflexión, que parta de un análisis de la realidad que nos rodea y permita avanzar hacia la construcción y transformación de la sociedad; por lo tanto, la práctica lleva implícita la concepción de ser humano y de mundo”. Pensar sobre la educación es transformarla, y libertarla es pensar en un cambio radical de la educación.

2° Implicancias pedagógicas a partir de la reflexión

La práctica de la enseñanza y del aprendizaje deben ser consideradas objeto de reflexión y análisis de investigación, en tal sentido cabe preguntarse: “¿qué se entiende cómo enseñanza?, ¿qué se entiende por aprendizaje?, ¿para qué enseñar esto?, ¿cómo enseñar aquello?, ¿cómo responder a las necesidades sociales y contextuales por medio de las prácticas pedagógicas particulares que se plantean dentro del aula de clase?”, Zeichner (2001, p. 12). Para lo cual los docentes están (o deben estar) al tanto de todo esto y más.

Los formadores pedagógicos y acompañantes pedagógicos, por tener una mayor amplitud de conocimientos y experiencias, deben contribuir para que los docentes acompañados desarrollen la reflexión o auto-reflexión como principio pedagógico y, a partir de ello inculcar en sus estudiantes también el desarrollo de esta capacidad, componente necesario e importante en la formación de individuos reflexivos.

De hecho, destaca Freire (1976):

“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente” (14).

La reflexión en el maestro está intrínseca. Él no debe enseñar si es que lo que trasmite, antes no ha sido reflexionado, pensado. Es el facilitador no de conocimientos sino formador de los estudiantes adquieran por sí mismos (mayéutica) los conocimientos. Por eso la Investigación no tiene razón sin la acción. La práctica educativa alcanza su culmen cuando su implementación ha sido pensada, analizada, y se fundamenta en el aprendizaje.

“La actividad de aprendizaje consiste en la adquisición de la experiencia social y cultural humana; es entendida como toda actividad cuyo resultado es la formación de nuevos conocimientos y habilidades en quien la ejecuta, la incorporación de nuevas formas a los conocimientos y habilidades que ya se poseían” (Quintanar, 2001, p. 192).

Ahora bien, (Solovieva y Quintanar, 2004, p. 48) “el vínculo interno existente entre la actividad, los nuevos conocimientos y habilidades consiste en que durante el proceso de la actividad, las acciones aisladas se transforman en habilidades y, al mismo tiempo, como consecuencia de las acciones con los objetos, se integran las representaciones y los conceptos de esos objetos”. Toman forma y sentido.

En tanto, Talizina (2009: 38) sostiene que: “El objetivo consiste en seleccionar la acción necesaria y organizar su ejecución de tal forma que se garantice la formación de los conocimientos y las habilidades con la calidad requerida”. Ello permitirá el desarrollo personas de capacidades pedagógicas que le servirán, al mismo tiempo, una vez identificado que la investigación-acción busca mejorar su práctica pedagógica y sobre todo al formador y acompañante no sólo cumplir con sus funciones sino concientizarse y superarse más; en el docente de aula que ha sido acompañado, capacitado le permite reflexionar que abrir las puertas a las nuevas estrategias pedagógicas y didácticas, le permitirán hacer más dinámica y productiva sus clases.

2.4 Glosario de términos

Autorreflexión

Proceso mental que trata de estructurar y reestructurar una experiencia, un problema o los conocimientos existentes (Kortagen, 2001, p. 58). Además, es la capacidad del sujeto de pensar en las consecuencias de un determinado acto.

Docente formador

Es aquel docente con capacidades pedagógicas y teóricas desarrolladas que le permiten capacitar a docentes para su práctica pedagógica (Minedu, 2014, p. 16).

Docente acompañante

Es aquel docente que ha desarrollado suficientes capacidades pedagógicas y teóricas para monitorear y acompañar con el asesoramiento a docentes de aulas de instituciones educativas (Minedu, 2014, p. 16).

.

Docente acompañado

Aquel docente que trabaja en aula con estudiantes de educación básica y que requiere ser reforzado en metodologías didácticas y temáticas para realizar de manera óptima su trabajo pedagógico (Minedu, 2014, p. 138).

.

Formación

Es considerada una estrategia para elevar los niveles de capacidades pedagógicas de los docentes en ejercicio pedagógico.

Investigación

La investigación es considerada como una actividad humana, orientada a la obtención de nuevos conocimientos y su aplicación para la solución de problemas o interrogantes de carácter científico (Hernández, 2014).

Investigación-acción

Es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales que tiene el objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar (Sánchez, 2008, p.34).

El proceso de investigación- acción

Constituye un proceso continuo, una espiral, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva problematización (Sánchez, 2008, p.75)

Práctica pedagógica

Espacio de reflexión, acción e investigación sobre la indagación y re contextualización de los saberes de orden cognitivo, ético, pedagógico, didáctico y disciplinar en un contexto socio- cultural específico.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Operacionalización de variables

Tabla 1. Operacionalización de la variable: Aplicación de la Investigación – Acción en docentes formadores y acompañantes

DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA E ÍNDICE
X ₁ : Problematicación	<ul style="list-style-type: none"> • Parte de un problema • Requiere profundización • Requiere solución • Afecta la práctica pedagógica • Genera la auto-reflexión • Se analiza desde diversas ópticas • Clarificación del problema • Intenciones de cambio 	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	Totalmente de acuerdo = 3 De acuerdo = 2 En desacuerdo = 1 Totalmente en desacuerdo = 0
X ₂ : Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia del diagnóstico • Ampliación del espectro de conocimiento • Permite una buena planeación • Conocimiento real y concreto de la situación • Conocimiento del problema a profundidad • Planteamiento de cambios y actuación • Consolidación de la auto-reflexión • Conocimiento de recursos y medios disponibles 	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23	
X ₃ : Diseño de una propuesta de cambio	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis e interpretación de la información • Objetivos y alternativas de actuación • Posibles consecuencias • Desarrollo de la auto-reflexión • Diseño de evaluación • Reflexión profunda para el diseño • Revertir situación problemática identificada y diagnosticada 	24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34	
X ₄ : Aplicación de la propuesta de cambio	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención de grupo de persona • Entendimiento en sentido hipotético • Análisis, evaluación y reflexión • Recursos humanos disponibles • Recursos materiales • Motivación para la ejecución 	35, 36, 37, 38, 39, 40	

X ₅ : Evaluación	• Evidencias del alcance del trabajo	41,
	• Consecuencias de acciones emprendidas	42,
	• Elementos para el logro de cambio	43,
	• Momentos del proceso de I-A	44,
	• Retroalimentación del proceso	45,
	• Evaluación de tipo espiral	46,
	• Redefinición del problema	47,
	• Reajuste de acciones	48,
	• Determina el desarrollo de la auto-reflexión	49,
	• Contribución a la práctica pedagógica	50

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Operacionalización de la variable: Desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes

DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA E ÍNDICE
Y ₁ : Pensamiento reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> • Posibilidad de actuación con objetivo consciente • Observación y análisis a partir de la reflexión • Identificación de situaciones problemáticas • Observación crítica de la realidad • Actuación profunda, creativa, cuidadosa y atenta • Valoración de consecuencias de decisiones • Adopción de actitud de apertura intelectual y de sinceridad • Identificación de problema e ideas para aplicarlas 	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14	Totalmente de acuerdo = 3 De acuerdo = 2 En desacuerdo = 1 Totalmente en desacuerdo = 0
Y ₂ : Implicancias pedagógicas a partir de la reflexión	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo sistemático • Invención y significado a la acción • Retos y metas para lograr propósitos • Actuación sobre la realidad • Mejora de la praxis pedagógica • Respuestas a situaciones pedagógicas complejas 	15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34	

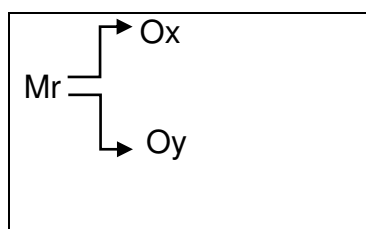
-
- Mejora de la práctica reflexiva de acompañados
 - Investigador desde un contexto práctico
 - Auto-cuestionamiento a acervo teórico y búsqueda de nuevas respuestas
 - Generación de proceso de evaluación, acción y reevaluación
 - Repensamiento de la teoría y práctica pedagógicas
 - Creación de espacios de reflexión e intercambio de saberes
 - Esfuerzo continuo de aprendizaje en acompañados
 - Reconstrucción del saber docente
 - Pensamiento de hacer algo y pensar en lo que se hace
-

Fuente: Elaboración propia

3.2 Tipificación de la investigación

La investigación corresponde al tipo básico- no experimental, “la investigación no experimental es aquel estudio que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos” (Hernández, 2014), en razón que los resultados van a enriquecer el conocimiento científico y no será aplicado de inmediato en la solución del problema; se circunscribe en lo teórico, esto es, porque va a llenar vacíos teóricos respecto a la relación entre dos variables de estudio: Aplicación de la investigación – acción y la auto-reflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios. Pertenece al nivel descriptivo, diseño correlacional con dos variables.

El diagrama de investigación que asume es el siguiente:



Donde:

M es la muestra de investigación

Ox es la observación de la variable: Aplicación de la investigación – acción

Oy es la observación de la variable: La auto-reflexión para la mejora de la práctica pedagógica

r es el grado de relación entre ambas variables

3.3 Estrategia para la prueba de hipótesis

Los datos obtenidos en el trabajo de campo han sido tabulados, analizados e interpretados con ayuda del software estadístico SPSS, versión 20, mediante el cual se construyeron tablas de frecuencias y figuras para efectos de interpretación.

La prueba de hipótesis en el presente trabajo de investigación se efectúa con el estadígrafo Rho de Spearman (estadística inferencial), en razón que las variables no presentan normalidad y, en ese sentido, se toma el estadígrafo no paramétrico rho de Spearman.

3.4 Población y muestra

La población estuvo conformada por 94 docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios de Educación básica regular, 2015.

La muestra estuvo representada por 90 docentes formadores y acompañantes pedagógicos. El tamaño de muestra se eligió de manera intencional no probabilística, es decir de aquellos que tienen asistencia regular a los trabajos de formador y acompañamiento en dicha región en el año 2015. 4 docentes no han aceptado participar de la investigación y asisten de manera irregular al centro de formación.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para el trabajo de campo referido a la recopilación de datos, se han aplicado la técnica de la encuesta a través de dos instrumentos. El primero y segundo, consistente en dos cuestionarios que miden la aplicación de la investigación –

acción y la auto-reflexión para la mejora de la práctica pedagógica de docentes formadores y acompañantes pedagógicos.

Ficha técnica 1:

Título: Cuestionario para determinar la aplicación de la investigación – acción en docentes formadores y acompañantes pedagógicos

Autor: Mg. Manuel Felipe Guevara Duárez

Año: 2015

Lugar: Puerto Maldonado

Administración: Individual y/o colectiva

Tiempo aproximado: 20 minutos

Descripción: El cuestionario consta de 50 ítems y mide cinco dimensiones: D₁: Problematización (10 ítems), D₂: Diagnóstico (13 ítems), D₃: Diseño de una propuesta de cambio (11 ítems), D₄: Aplicación de la propuesta de cambio (6 ítems) y D₅: Evaluación (10 ítems).

Escala:

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1	2	3	4

Validez: El instrumento ha sido validado mediante juicio de expertos y se tiene los siguientes resultados:

Tabla 3. Validación de instrumento para determinar la aplicación de la investigación – acción en docentes formadores y acompañantes pedagógicos.

Experto	Grado	Valoración
Edgar Damián Núñez	Doctor	85%
Ofelia Santos Jiménez	Doctor	92%
Telésforo Porcel Moscoso	Doctor	85%
Media aritmética		87%

Los resultados de la validación arrojan una media aritmética de 87 el cual se ubica en el rubro muy bien, por lo que el instrumento presenta un nivel adecuado de validez.

Confiabilidad: La fiabilidad global del cuestionario, sometida a una prueba piloto con 15 docentes formadores y acompañantes pedagógicos y con el alfa de Cronbach es buena ($\alpha = 0.915$), lo que indica que el instrumento es válido para determinar la aplicación de la investigación – acción en docentes formadores y acompañantes pedagógicos.

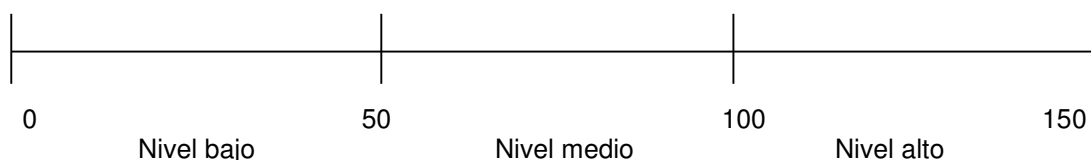
Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,915	50

Baremos: La baremación para efectos de interpretación de los resultados de la variable de investigación que determina la aplicación de la investigación – acción en docentes formadores y acompañantes pedagógicos se efectúa de acuerdo al valor del índice multiplicado por el número de ítems por cada dimensión y por la variable propiamente. Así, se tiene:

Nivel bajo: 0 a 50 puntos

Nivel medio: 51 a 100 puntos

Nivel alto: 101 a 150 puntos



Ficha técnica 2:

Título: Cuestionario para determinar la auto-reflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos

Autor: Mag. Manuel Felipe Guevara Duarez

Año: 2015

Lugar: Puerto Maldonado

Administración: Individual y/o colectiva

Tiempo aproximado: 20 minutos

Descripción: El cuestionario consta de 34 ítems y mide dos dimensiones: D₁: Pensamiento reflexivo (14 ítems) y D₂: Implicancias pedagógicas a partir de la reflexión (20 ítems).

Escala:

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1	2	3	4

Validez: El instrumento ha sido validado mediante juicio de expertos y se tiene los siguientes resultados:

Tabla 4. Validación de instrumento para determinar la auto-reflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos.

Experto	Grado	Valoración
Edgar Damián Núñez	Doctor	85%
Ofelia Santos Jiménez	Doctor	92%
Telésforo Porcel Moscoso	Doctor	94%
Media aritmética		90%

Los resultados de la validación arrojan una media aritmética de 90, el cual se ubica en el rubro muy bien, por lo que el instrumento presenta un nivel adecuado de validez.

Confiabilidad: La fiabilidad global del cuestionario, sometida a una prueba piloto con 15 docentes formadores y acompañantes pedagógicos y con el alfa de

Cronbach es buena ($\alpha = 0.796$), lo que indica que el instrumento es válido para determinar la auto-reflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos.

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,796	34

Baremos: La baremación para efectos de interpretación de los resultados de la variable de investigación que determina la auto-reflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos se efectúa de acuerdo al valor del índice multiplicado por el número de ítems por cada dimensión y por la variable propiamente. Así, se tiene:

Nivel bajo: 0 a 34 puntos

Nivel medio: 35 a 68 puntos

Nivel alto: 69 a 102 puntos



CAPÍTULO IV

TRABAJO DE CAMPO Y PROCESO DE CONTRASTE DE

HIPÓTESIS

4.1 Presentación, análisis e interpretación de los datos

4.1.1 Resultados de la variable: aplicación de la investigación – acción

Tabla 5. Niveles de problematización en la investigación – acción

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	2	2,2	2,2	2,2
Nivel medio	10	11,1	11,1	13,3
Nivel alto	78	86,7	86,7	100,0
Total	90	100,0	100,0	

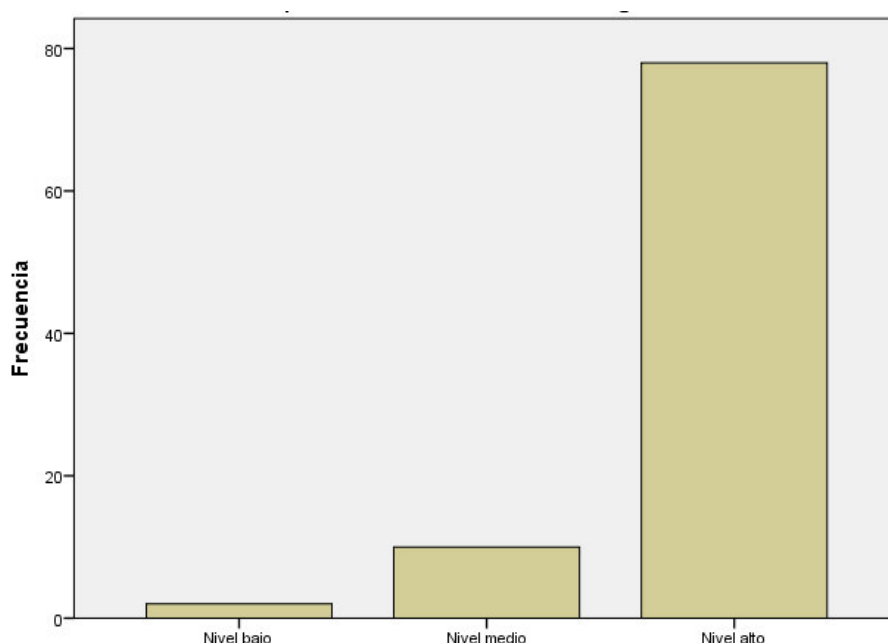


Figura 6. Niveles de problematización en la investigación – acción

Los resultados de la investigación reportan que el 86,7% de los formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios realiza, en un nivel óptimo, la problematización en la investigación – acción en el trabajo pedagógico que realizan con sus docentes acompañados. Un 11,1% lo realiza en un nivel medio y solamente el 2,2% en un nivel bajo. Esto indica que la mayoría de los formadores y acompañantes pedagógicos realizan de manera eficiente y eficaz la investigación – acción respecto a la problematización.

Tabla 6. Niveles de diagnóstico en la investigación – acción

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	4	4,4	4,4	4,4
Nivel medio	6	6,7	6,7	11,1
Nivel alto	80	88,9	88,9	100,0
Total	90	100,0	100,0	

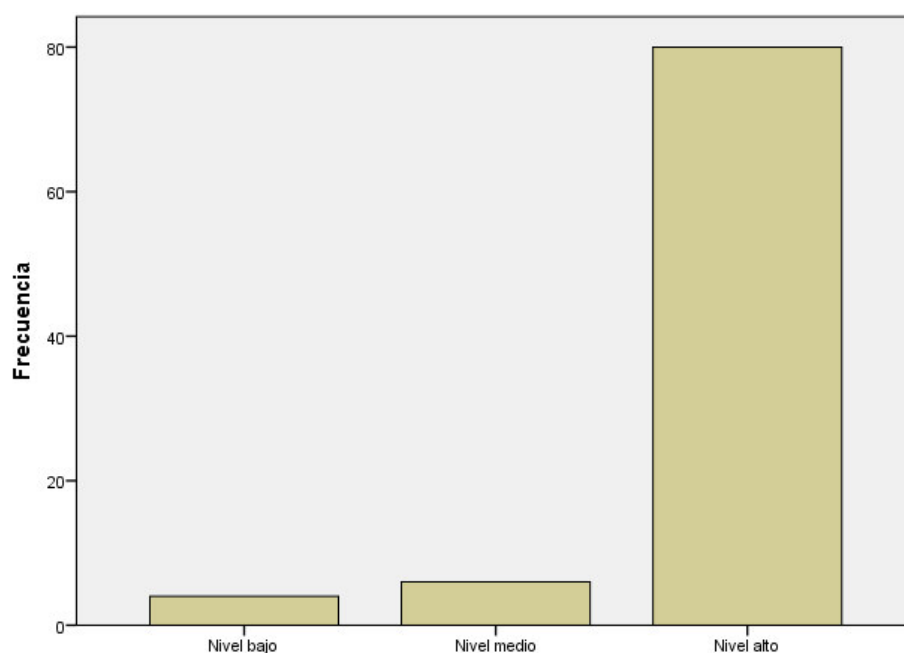


Figura 7. Niveles de diagnóstico en la investigación – acción

Los datos que se muestran en la tabla de frecuencias dan cuenta que el 88,9% de los formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios realiza, en un nivel alto, el diagnóstico en la investigación – acción que realizan en su trabajo de asesoramiento a los docentes de las aulas de instituciones educativas de educación básica. En tanto, el 6,7% lo hace en un nivel medio y el 4,4% en un nivel bajo. Esto indica que la mayoría de los formadores y acompañantes pedagógicos realizan bien su tarea en la ejecución de la investigación – acción referida al diagnóstico.

Tabla 7. Niveles de diseño de una propuesta de cambio en la investigación – acción

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	2	2,2	2,2	2,2
Nivel medio	13	14,4	14,4	16,7
Nivel alto	75	83,3	83,3	100,0
Total	90	100,0	100,0	

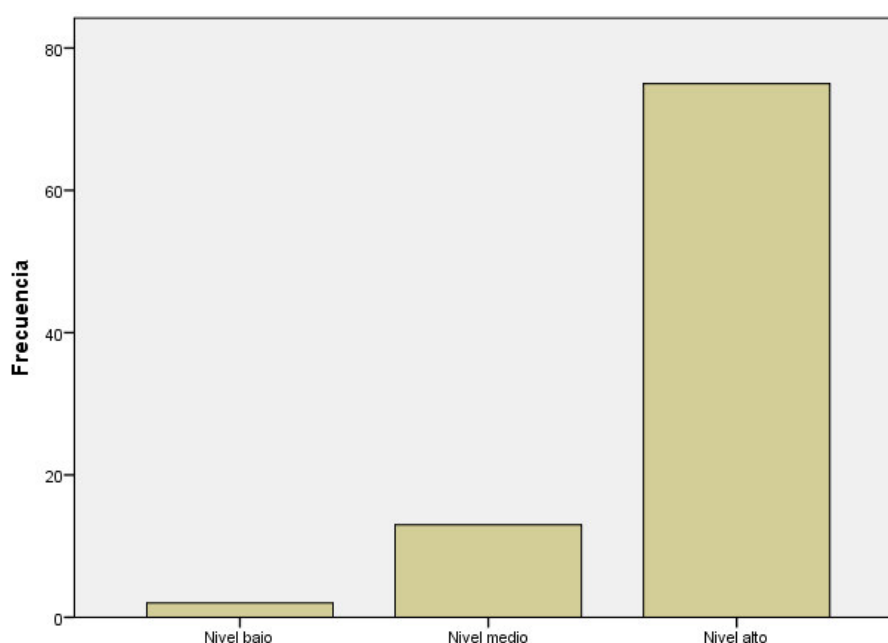


Figura Tabla 8. Niveles de diseño de una propuesta de cambio en la investigación – acción

Los resultados de la investigación reportan que el 83,3% de los formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios realiza, en un nivel óptimo, el diseño de una propuesta en la ejecución de la investigación – acción como parte de su trabajo pedagógico que realizan con sus docentes acompañados. Un 14,4% lo realiza en un nivel medio y solamente el 2,2% en un nivel bajo. Esto indica que la mayoría de los formadores y acompañantes pedagógicos ejecutan bien la investigación – acción referida al diseño de una propuesta de cambio para con sus docentes acompañados.

Tabla 8. Niveles de aplicación de una propuesta en la investigación – acción

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	5	5,6	5,6	5,6
Nivel medio	10	11,1	11,1	16,7
Nivel alto	75	83,3	83,3	100,0
Total	90	100,0	100,0	

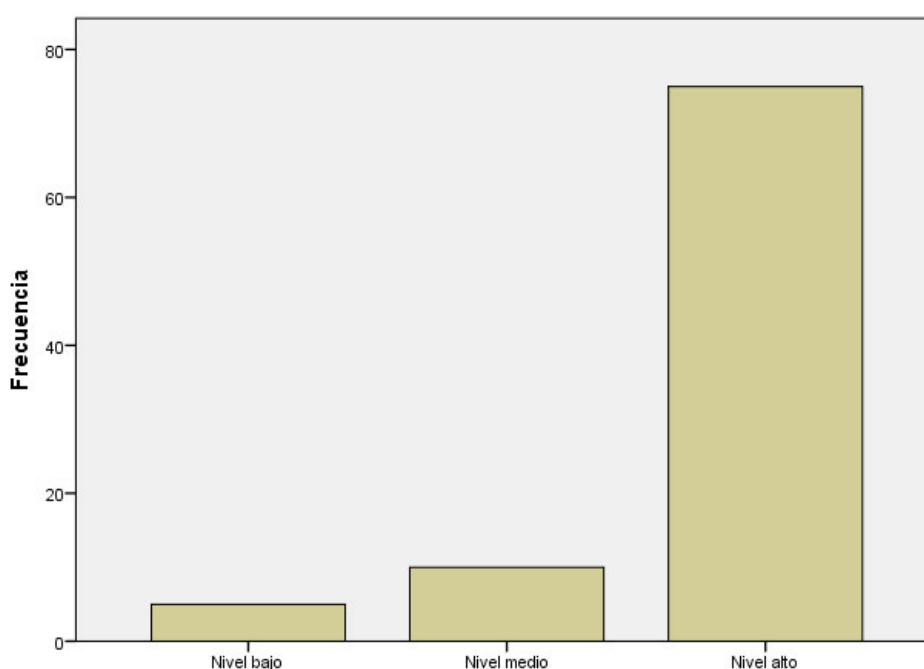


Figura 9. Niveles de aplicación de una propuesta en la investigación – acción

Los datos que se muestran en la tabla de frecuencias dan cuenta que el 83,3% de los formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios realiza, en un nivel alto, la aplicación de una propuesta en la ejecución investigación – acción que realizan en su trabajo de asesoramiento a los docentes de las aulas de instituciones educativas de educación básica. En tanto, el 11,1% lo hace en un nivel medio y el 5,6% en un nivel bajo. Esto indica que la mayoría de los formadores y acompañantes pedagógicos realizan bien su tarea en la aplicación de una propuesta como elemento de la investigación – acción.

Tabla 9. Niveles de evaluación en la investigación – acción

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	5	5,6	5,6	5,6
Nivel medio	9	10,0	10,0	15,6
Nivel alto	76	84,4	84,4	100,0
Total	90	100,0	100,0	

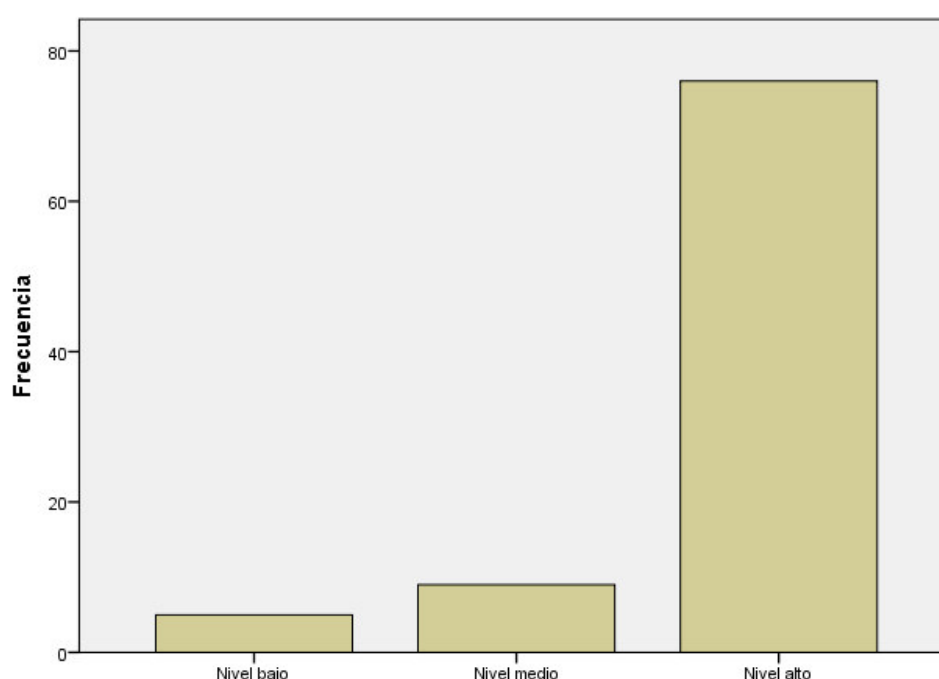


Figura 10. Niveles de evaluación en la investigación – acción

Los resultados de la investigación reportan que el 84,4% de los formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios realiza, en un nivel óptimo, la evaluación en la ejecución de la investigación – acción como parte de su trabajo pedagógico que desarrollan con sus docentes acompañados. Un 10% lo realiza en un nivel medio y solamente el 5,6% en un nivel bajo. Esto indica que la mayoría de los formadores y acompañantes pedagógicos ejecutan bien la investigación – acción referida a la evaluación.

Tabla 10. Niveles de aplicación de la Investigación – Acción en formadores y acompañantes pedagógicos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	4	4,4	4,4	4,4
Nivel medio	10	11,1	11,1	15,6
Nivel alto	76	84,4	84,4	100,0
Total	90	100,0	100,0	

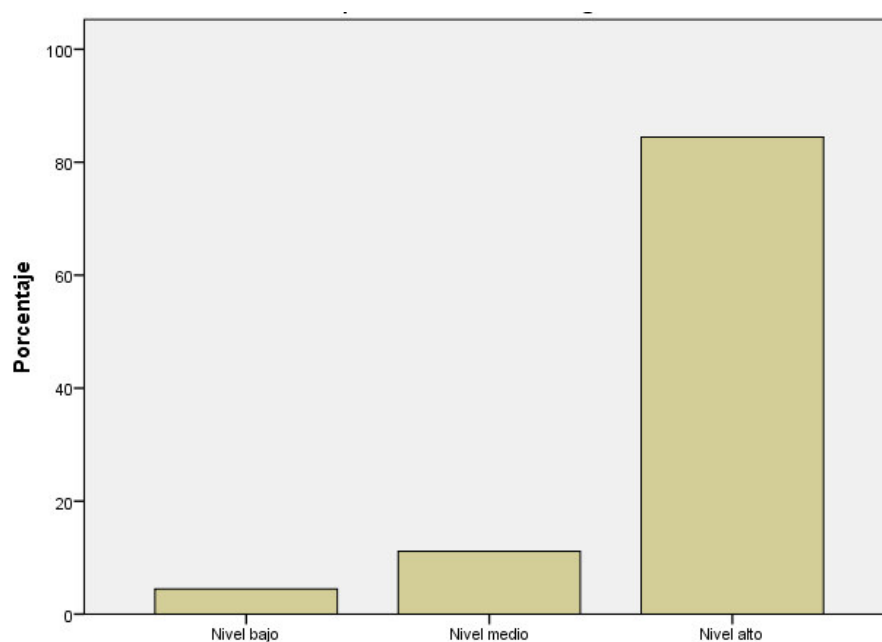


Figura 11. Niveles de aplicación de la Investigación – Acción en formadores y acompañantes pedagógicos

Los datos que se muestran en la tabla de frecuencias dan cuenta que el 84,4% de los formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios realiza, en un nivel alto, la aplicación de la investigación – acción como parte de su labor pedagógica con sus docentes acompañados de instituciones educativas de educación básica. En tanto, el 11,1% lo hace en un nivel medio y el 4,4% en un nivel bajo. Esto indica que la mayoría de los formadores y acompañantes pedagógicos realizan bien su tarea en la aplicación de la investigación – acción.

4.1.2 Resultados de la variable: Desarrollo de la auto-reflexión para la práctica pedagógica

Tabla 11. Niveles de pensamiento reflexivo en formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	2	2,2	2,2	2,2
Nivel medio	13	14,4	14,4	16,7
Nivel alto	75	83,3	83,3	100,0
Total	90	100,0	100,0	

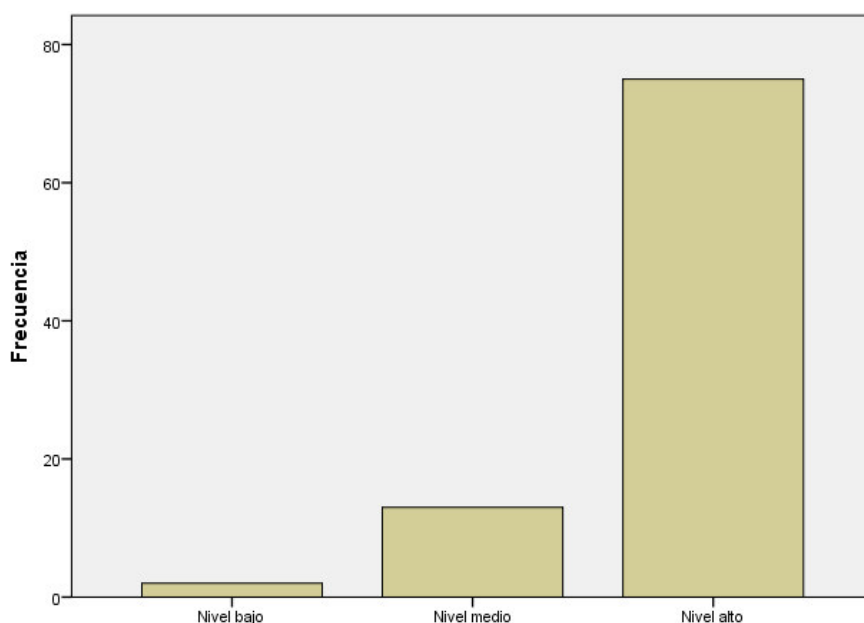


Figura 12. Niveles de pensamiento reflexivo en formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios

Los resultados de la investigación dan cuenta que el 83,3% de los formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios se ubica en el nivel alto en cuanto a la auto-reflexión para la mejora de la práctica pedagógica con sus docentes acompañados. En tanto, el 14,4% se ubica en el nivel medio y solamente el 2,2% en el nivel bajo. Esto indica que la mayoría de los formadores y acompañantes pedagógicos presenta un adecuado pensamiento reflexivo que le permite una mejora en su trabajo pedagógico con sus docentes acompañantes.

Tabla 12. Niveles de implicancias pedagógicas en formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	3	3,3	3,3	3,3
Nivel medio	10	11,1	11,1	14,4
Nivel alto	77	85,6	85,6	100,0
Total	90	100,0	100,0	

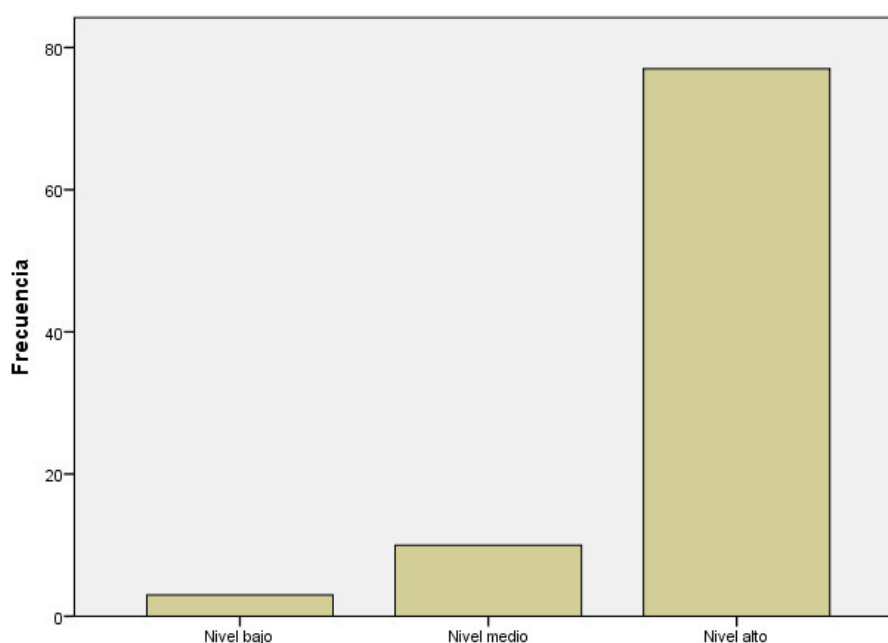


Figura 13. Niveles de implicancias pedagógicas en formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios

Los datos que se muestran en la tabla de frecuencias dan cuenta que el 85,6% de los formadores y acompañantes pedagógicos presenta un nivel alto de práctica pedagógica referida a las implicancias pedagógicas. El 11,1% presenta un nivel medio y solamente un 3,3% un nivel bajo. Esto indica que la mayoría de los formadores y acompañantes pedagógicos demuestra implicancias pedagógicas de su trabajo pedagógico que realiza con sus docentes acompañados.

Tabla 13. Niveles de desarrollo de la práctica pedagógica en formadores y acompañantes pedagógicos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	3	3,3	3,3	3,3
Nivel medio	10	12,2	12,2	15,6
Nivel alto	76	84,4	84,4	100,0
Total	90	100,0	100,0	

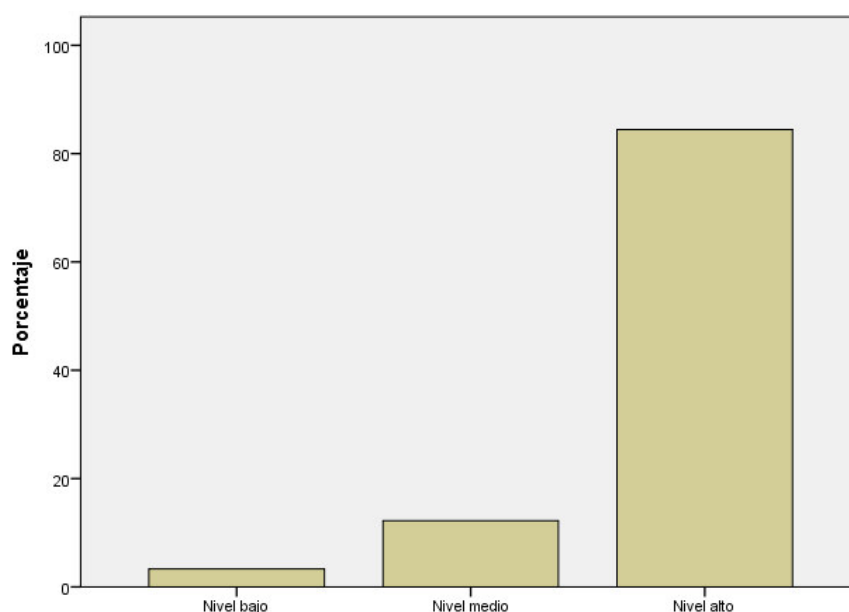


Figura 14. Niveles de desarrollo de la práctica pedagógica en formadores y acompañantes pedagógicos

Los resultados de la investigación dan cuenta que el 84,4% de los formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios se ubica en el nivel alto en cuanto al desarrollo de la práctica pedagógica con sus docentes acompañados. En tanto, el 12,2% se ubica en el nivel medio y solamente el 3,3% en el nivel bajo. Esto indica que la mayoría de los formadores y acompañantes pedagógicos desarrolla de manera óptima la práctica pedagógica para con sus docentes acompañantes.

4.2 Prueba de hipótesis

4.2.1 Prueba de normalidad

Tabla 14. Prueba de Normalidad a través de Kolmogorov-Smirnov

		X: Niveles de la aplicación de la Investigación- Acción	Y: Niveles del desarrollo de la práctica pedagógica
N		90	90
Parámetros normales ^{a,b}	Media	2,80	2,81
	Desviación típica	,502	,472
	Absoluta	,499	,500
Diferencias más extremas	Positiva	,345	,344
	Negativa	-,499	-,500
Z de Kolmogorov-Smirnov		4,737	4,744
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,000

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Los resultados de la prueba de Normalidad arrojan una significancia bilateral de 0,000 para las variables: Aplicación de la Investigación-Acción y desarrollo de la práctica pedagógica, los que demuestran que dichas variables no presentan normalidad y se opta por aplicar un estadígrafo no paramétrico para la respectiva prueba de hipótesis; en este caso se asume el rho de Spearman.

4.2.2 Hipótesis general

Existe una relación significativa entre la aplicación de la investigación – acción y el desarrollo de la auto-reflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.

Tabla 15. Correlación entre la aplicación de la Investigación-Acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos

		X: Niveles de la aplicación de la Investigación-Acción	Y: Niveles del desarrollo de la práctica pedagógica
Rho de Spearman			
		Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,909**
		N	,000
Rho de Spearman			
		Coeficiente de correlación	,909**
		Sig. (bilateral)	1,000
		N	,000

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El análisis estadístico efectuado con el rho de Spearman arrojan una relación positiva y estadísticamente significativa de $r = 0,909$ (donde $p < 0,01$) entre la aplicación de la Investigación-Acción y el desarrollo de la práctica pedagógica. Al tenerse una significancia bilateral de 0,000 la misma que está dentro del valor permitido (0,01) se acepta la hipótesis en el sentido que los docentes que aplican la Investigación-Acción en su quehacer pedagógico mejoran significativamente su práctica pedagógica en la Región de Madre de Dios 2015.

4.2.3 Hipótesis específicas

Primera hipótesis específica

H₁: Existe una relación significativa entre la problematización en la investigación – acción y el desarrollo de la auto-reflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.

Tabla 16. Correlación entre la problematización en la investigación - acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos

Correlaciones				
			X1: Problematización en la Investigación- Acción	Y: Desarrollo de la práctica pedagógica
Rho de Spearman	X1: Problematización en la Investigación-Acción	Coeficiente de correlación	1,000	,829**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	90	90
	Y: Desarrollo de la práctica pedagógica	Coeficiente de correlación	,829**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	90	90

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El análisis estadístico efectuado con el rho de Spearman arroja una relación positiva y estadísticamente significativa de $r = 0,829$ (donde $p < 0,01$) entre la problematización en la investigación - acción y el desarrollo de la práctica pedagógica. Al tenerse una significancia bilateral de 0,000 la misma que está dentro del valor permitido (0,01) se acepta la primera hipótesis específica en el sentido que la problematización en la investigación – acción que realizan los docentes formadores y acompañantes pedagógicos se relaciona significativamente con el desarrollo de su práctica pedagógica en la Región de Madre de Dios.

Segunda hipótesis específica

H₂: Existe una relación significativa entre el diagnóstico en la investigación – acción y el desarrollo de la auto-reflexión para la mejora de la práctica

pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.

Tabla 17. Correlación entre el diagnóstico en la investigación - acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos

Correlaciones				
			X2: Diagnóstico en la Investigación-Acción	Y: Desarrollo de la práctica pedagógica
Rho de Spearman	X2: Diagnóstico en la Investigación-Acción	Coefficiente de correlación	1,000	,767**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	90	90
	Y: Desarrollo de la práctica pedagógica	Coefficiente de correlación	,767**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	90	90

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El análisis estadístico efectuado con el rho de Spearman arroja una relación positiva y estadísticamente significativa de $r = 0,767$ (donde $p < 0,01$) entre el diagnóstico en la investigación - acción y el desarrollo de la práctica pedagógica. Al tenerse una significancia bilateral de 0,000 la misma que se halla dentro del valor permitido (0,01) se acepta la segunda hipótesis específica en el sentido que el diagnóstico en la investigación – acción que realizan los docentes formadores y acompañantes pedagógicos se relaciona significativamente con el desarrollo de su práctica pedagógica en la Región de Madre de Dios.

Tercera hipótesis específica

H₃: Existe una relación significativa entre el diseño de una propuesta de cambio en la investigación – acción y el desarrollo de la auto-reflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.

Tabla 18. Correlación entre el diseño de una propuesta de cambio en la investigación - acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos

Correlaciones				
			X3: Diseño de una propuesta de cambio	Y: Desarrollo de la práctica pedagógica
Rho de Spearman	X3: Diseño de una propuesta de cambio	Coeficiente de correlación	1,000	,723**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	90	90
	Y: Desarrollo de la práctica pedagógica	Coeficiente de correlación	,723**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	90	90

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El análisis estadístico efectuado con el rho de Spearman arroja una relación positiva y estadísticamente significativa de $r = 0,723$ (donde $p < 0,01$) entre el diseño de una propuesta de cambio en la investigación - acción y el desarrollo de la práctica pedagógica. Al tenerse una significancia bilateral de 0,000 la misma que está dentro del valor permitido (0,01) se acepta la tercera específica en el sentido que el diseño de una propuesta de cambio en la investigación – acción que realizan los docentes formadores y acompañantes pedagógicos se relaciona significativamente con el desarrollo de su práctica pedagógica en la Región de Madre de Dios.

Cuarta hipótesis específica

H4: Existe una relación significativa entre la aplicación de la propuesta de cambio en la investigación – acción y el desarrollo de la auto-reflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.

Tabla 19. Correlación entre la aplicación de la propuesta de cambio en la investigación - acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos

Correlaciones				
			X4: Aplicación de la propuesta	Y: Desarrollo de la práctica pedagógica
Rho de Spearman	X4: Aplicación de la propuesta	Coeficiente de correlación	1,000	,899**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	90	90
	Y: Desarrollo de la práctica pedagógica	Coeficiente de correlación	,899**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	90	90

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados de la investigación reportan una relación positiva y estadísticamente significativa de $r = 0,899$ (donde $p < 0,01$) entre la aplicación de la propuesta de cambio en la investigación - acción y el desarrollo de la práctica pedagógica. Al tenerse una significancia bilateral de 0,000 la misma que está dentro del valor permitido (0,01) se acepta la cuarta hipótesis específica en el sentido que la aplicación de la propuesta de cambio en la investigación – acción que realizan los docentes formadores y acompañantes pedagógicos se relaciona significativamente con el desarrollo de su práctica pedagógica en la Región de Madre de Dios.

Quinta hipótesis específica

H4: Existe una relación significativa entre la evaluación de la propuesta de cambio en la investigación – acción y el desarrollo de la auto-reflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.

Tabla 20. Correlación entre la evaluación de la propuesta de cambio en la investigación - acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos

Correlaciones				
			X5: Evaluación en la Investigación- Acción	Y: Desarrollo de la práctica pedagógica
Rho de Spearman	X5: Evaluación en la Investigación-Acción	Coeficiente de correlación	1,000	,855**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	90	90
	Y: Desarrollo de la práctica pedagógica	Coeficiente de correlación	,855**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	90	90

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados de la investigación reportan una relación positiva y estadísticamente significativa de $r = 0,855$ (donde $p < 0,01$) entre la evaluación de la propuesta de cambio en la investigación - acción y el desarrollo de la práctica pedagógica. Al tenerse una significancia bilateral de 0,000 la misma que está dentro del valor permitido (0,01) se acepta la quinta hipótesis específica en el sentido que la evaluación de la propuesta de cambio en la investigación – acción que realizan los docentes formadores y acompañantes pedagógicos se relaciona significativamente con el desarrollo de su práctica pedagógica en la Región de Madre de Dios.

4.3 Discusión de resultados

Los resultados de la investigación reportan una relación positiva y estadísticamente significativa de $r = 0,909$ (donde $p < 0,01$) entre la aplicación de la Investigación-Acción y el desarrollo de la práctica pedagógica. Esto indica que los docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios que realizan la Investigación-Acción referida a problematización,

diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación mejoran de manera significativa su práctica pedagógica. (Tabla 16)

Al respecto, Bolseguí y Salcedo (2001) en la investigación sobre el rol de la investigación acción para la práctica docente, reportan que la investigación-acción “suministra un método para poner a prueba las prácticas educativas y mejorarlas, valiéndose del análisis y la reflexión crítica. La propuesta plantea al profesor un reto, al exigirle que organice el proceso educativo desde su propia clase”, construyendo desde allí, la base teórica de la educación y la base metodológica de un tipo de investigación para la práctica profesional, la cual evita que lo que se enseñe sea obsoleto. Para que el docente pueda incorporar la investigación acción en su práctica diaria se requiere que deje de contemplar las estructuras y procedimientos académicos como algo dado, y que proceda a analizarlas como cuestiones problemáticas que constituyen el producto de las construcciones humanas y sociales realizadas por los diferentes actores que participan en el acto educativo en un contexto histórico, espacial y temporal específico.

En tanto, Kane, Sandretto y Heath (2004) hallaron que “los docentes muestran determinadas características a partir de la Investigación-Acción: 1) poseen habilidades pedagógicas, 2) son grandes conocedores de la materia que enseñan, 3) mantienen buenas relaciones interpersonales, 4) logran establecer una relación muy fuerte entre su docencia y las investigaciones que realizan, 5) poseen una personalidad que motiva, entusiasma, y logran transmitir a los estudiantes su pasión por lo que hace y sabe”. Características vertebradas en la práctica reflexiva. La investigación encontró que todos los excelentes profesores estudiados presentaban un nivel de reflexión de su práctica docente, que les ayudaba a comprenderla y mejorarla de manera permanente.

Por su parte, Sañudo (2005) reporta la existencia de cambios graduales en la medida en que las acciones de enseñanza involucran al estudiante, o en acciones enfocadas a lograr un producto concreto. Este cambio incluyó también la creación de un espacio comunicacional entre docentes y estudiantes. Los cambios resultaron ser un acto consciente y decidido de los profesores con fines de mejora.

Los resultados de la investigación también arrojan una relación positiva y estadísticamente significativa de $r = 0,871$ (donde $p < 0,01$) entre la aplicación de la Investigación-Acción y los niveles de pensamiento reflexivo en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios. Esto indica que los docentes que aplican la Investigación-Acción referida a problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación mejoran su práctica pedagógica respecto a pensamiento reflexivo. (Tabla 17)

Al respecto, una investigación efectuada por Colmenares y Piñero (2008) reportan que la Investigación-Acción es una gran herramienta para comprender y transformar realidades de casos sociales y educativos en Venezuela; donde la construcción de conocimiento desde los saberes empíricos, teóricos y académicos. La investigación como instrumento de acción ha colocado a los actores (muestra de estudio) como sujetos de políticas públicas y no sujetos a políticas públicas; en este sentido impera el desarrollo del pensamiento reflexivo.

En este panorama, Muñoz, Quintero y Munévar (2002) en su estudio respecto a experiencias en Investigación-Acción y reflexión con educadores en proceso de formación, hallaron que se ha cuantificado la función de asesoría mediante procesos de investigación con la finalidad de que el practicante aprenda a investigar mientras está aprendiendo a enseñar. La investigación-acción-reflexión ayuda a reconocer el significado de la profesión educativa, a transformar la propia práctica y a estrechar la coherencia entre el pensamiento y la acción del educador. La investigación y la práctica educativa se enriquecen mutuamente. Mediante las producciones de los practicantes registrados en el diario de campo, los asesores descubren que en la acción educativa se da el ciclo de la espiral: planificación, acción, reflexión y evaluación de resultados de la acción. Los cambios repercuten en el lenguaje, en las acciones, en la forma de promover los aprendizajes, en la concepción de educador reflexivo y transformador.

Los resultados de la investigación también arrojan una relación positiva y estadísticamente significativa de $r = 0,773$ (donde $p < 0,01$) entre la aplicación

de la Investigación-Acción y las implicancias pedagógicas a partir de la reflexión en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios. Esto significa que los docentes formadores y acompañantes pedagógicos que desarrollan la Investigación-Acción en su trabajo pedagógico mejora de manera significativa las implicancias pedagógicas que a partir de la reflexión realizan en dicha región. (Tabla 18)

Al respecto, Lozano (2007) reporta que los docentes elevan índices de autorreflexión pedagógica a partir de la aplicación de la Investigación-Acción. Los participantes en esta investigación han adquirido una comprensión profunda acerca de la realidad educativa de la que son protagonistas. Las actuaciones realizadas durante las diferentes fases de la investigación, han aportado a la particular percepción de las cosas que cada participante poseía nuevos ángulos desde dónde mirar nuestra realidad, posiciones desde las que nunca se los había ocurrido observarla. La realización de esta investigación acción colaborativa ha mejorado el desarrollo profesional y la formación permanente del profesorado participante.

En tanto, Pedraza (2012) reporta que el Grupo de Trabajo Internivelar (GT-Sg) genera una actitud colaborativa a partir del desarrollo de la Investigación-Acción. Se produce una evolución del profesorado en sus prácticas, que fomenta procesos reflexivos para vincular la teoría con la práctica. Además, sirve como apoyo emocional, superando el aislamiento y la soledad docente. Dentro de las técnicas utilizadas por el grupo, los docentes destacan la importancia de las sesiones y la estructura de las mismas, lo cual facilita el trabajo a desarrollar durante el curso. Además, señalan la figura de los coordinadores como un aspecto esencial en el correcto funcionamiento del grupo. Otro aspecto a destacar es la estabilidad y continuidad del GT-Sg.

Farías y Ramírez (2007), asimismo, encontraron que los *profesores reflexivos* mostraban algunas actitudes que merecían ser valoradas, actitudes como ser capaz de compartir sus experiencias con otros, estar abierto al diálogo y a la crítica, definir acciones para mejorar su práctica a partir de un análisis profundo de la misma. Además, se observó que la comunicación con otros docentes en su

misma situación motivaba a los profesores a reflexionar sobre su práctica docente. Williams y Grudnoff (2011) observaron cambios en ambos grupos con relación a su percepción sobre la reflexión, evidenciada en una mayor conciencia del uso de la reflexión para analizar, modificar y mejorar su enseñanza. Sin embargo, se encontraron diferencias. Los docentes noveles apreciaron el proceso reflexivo cuando ya estaban integrados al trabajo docente como profesionales. Los profesores experimentados reaccionaron muy positivamente y valoraron la reflexión como una manera de cuestionarse sobre sus decisiones, analizarlas en mayor profundidad para lograr implementar mejoras. Todos los profesores experimentados habían utilizado la reflexión para examinarse y promover cambios en sus prácticas dentro de la escuela actual; confiar más en sí mismos y empoderarse más de los cambios en la escuela; hablar y justificar su práctica delante de sus colegas. La mayor diferencia observada entre los profesores novatos se relaciona con el foco de atención de su reflexión.

Estas experiencias enriquecedoras que fortalecen a la presente investigación, estiman el efecto de practicar la investigación-acción para la mejora de la práctica pedagógica especificada en la autorreflexión crítica al que todos los docentes asumen con responsabilidad y espíritu crítico.

4.4 Adopción de las decisiones

La presente investigación reporta la existencia de una relación positiva y estadísticamente significativa entre la aplicación de la Investigación-Acción y el desarrollo de la mejora de la práctica pedagógica de docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios. Dichos resultados son reales provenientes de la muestra de investigación conformada por 90 docentes, entre formadores y acompañantes pedagógicos, quienes realizan su trabajo formando y acompañando a docentes en ejercicio en instituciones educativas de Madre de Dios.

En ese sentido, los resultados de la presente investigación y el informe propiamente, son adoptados por el investigador y deja en consideración de la

comunidad científica y académica para fines de mejora del conocimiento científico.

CONCLUSIONES

1. Los resultados de la investigación reportan una relación positiva y estadísticamente significativa entre la aplicación de la Investigación-Acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios. Esto indica que los docentes formadores y acompañantes que realizan la investigación-acción mejoran significativamente su práctica pedagógica, tanto como formadores como acompañantes pedagógicos.
2. Se ha podido demostrar una relación positiva y estadísticamente significativa entre la problematización en la Investigación-Acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios. Esto indica que los docentes que aplican la Investigación-Acción referida a problematización mejoran su práctica pedagógica en su labor como formadores y acompañantes pedagógicos.
3. Los resultados de la investigación arrojan una relación positiva y estadísticamente significativa entre el diagnóstico en la Investigación-Acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios. Esto indica que los docentes que aplican la Investigación-Acción referida a diagnóstico mejoran su práctica pedagógica en su labor como formadores y acompañantes pedagógicos.
4. Se ha demostrado una relación positiva y estadísticamente significativa entre el diseño de una propuesta de cambio en la Investigación-Acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios. Esto indica que los docentes que aplican la Investigación-Acción referida a diseño de una propuesta de cambio mejoran su práctica pedagógica en su labor como formadores y acompañantes pedagógicos.

5. Los resultados de la investigación reportan una relación positiva y estadísticamente significativa entre la aplicación de una propuesta de cambio en la Investigación-Acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios. Esto indica que los docentes que aplican la Investigación-Acción referida la aplicación de una propuesta de cambio mejoran su práctica pedagógica en su labor como formadores y acompañantes pedagógicos.
6. Se ha demostrado una relación positiva y estadísticamente significativa entre la evaluación de una propuesta de cambio en la Investigación-Acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios. Esto indica que los docentes que aplican la Investigación-Acción referida la evaluación de una propuesta de cambio mejoran su práctica pedagógica en su labor como formadores y acompañantes pedagógicos.
7. Los análisis realizados permiten comprobar la existencia de una propuesta de cambio mediante la Investigación-Acción, puesto que permiten en docentes formadores que en mediante esta propuesta aprenda a investigar mientras está aprendiendo a enseñar de manera más consciente que permitirá transformar la educación de la Región Madre de Dios y del Perú.
8. Se ha demostrado en la investigación que la mejora de la práctica pedagógica está indefectiblemente relacionada con la autorreflexión. Mientras se investiga, el maestro se forma, y en esta praxis autoformativa, consolida su formación en un nivel crítico epistemológico que lo llevará a transformar la mentalidad de los docentes acompañados.

RECOMENDACIONES

1. Se sugiere a las autoridades educativas del Gobierno Regional de Madre de Dios a realizar eventos dirigidos a docentes formadores y acompañantes pedagógicos en Investigación-Acción a fin de que la desarrollen y puedan mejorar su práctica profesional en la formación y acompañamiento de docentes que trabajan en las diversas instituciones educativas de la región.
2. Sería necesario que los docentes formadores y acompañantes pedagógicos a continúen en el desarrollo de la Investigación-Acción como parte de las actividades que realizan al frente de docentes acompañados de las instituciones educativas de la Región de Madre de Dios. Para ello es preciso que asistan a eventos relacionados a la Investigación-Acción.
3. Se recomienda a los docentes de las instituciones educativas estatales de Primaria y Secundaria de la Región de Madre de Dios a aplicar la Investigación-Acción para la mejora de su práctica pedagógica. Para ello es preciso que asistan a capacitaciones relacionados a esta modalidad de la investigación, adquieran textos y pongan en práctica en su quehacer pedagógico.
4. Se sugiere a las autoridades educativas del Gobierno Regional de Madre de Dios a realizar eventos dirigidos a docentes formadores y acompañantes pedagógicos en Investigación-Acción en lo referido a la problematización con el propósito de identificar problemas educativos y dar solución para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.
5. Sería necesario que los docentes formadores y acompañantes pedagógicos continúen en el desarrollo de la Investigación-Acción referida al diagnóstico a fin de realizar trabajos conducentes a la mejora de la práctica pedagógica de los docentes.
6. Se recomienda a los docentes de las instituciones educativas estatales de Primaria y Secundaria de la Región de Madre de Dios a aplicar la Investigación-

Acción en lo que respecta al diseño, aplicación y evaluación de propuestas de cambio para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

7. Se sugiere a los docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región Madre de Dios y del País emplear la propuesta de cambio de la Investigación-Acción, dado que el campo de acción educativo transformará la educación de esta región del país.
8. Sería necesario que la práctica pedagógica de la autorreflexión sea ejecutada para todo ejercicio educativo. Dado que la misma acción de investigar auto instruye al formador o acompañante pedagógico y esto lo llevará a mejorar la formación de todos los docentes acompañados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles. (1993). *Política*. Madrid: Gredos
- (1988). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Gredos.
- Bartolomé, M. (2000). "Metodologies qualitatives orientades cap al canvi i la presa de decisions". En: J. Mateo; C. Vidal (eds.). *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Bolseguí, M. y Salcedo, G. (2001). *El rol de la investigación acción en la construcción de una reforma curricular para el tercer milenio Sapiens*. (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- Carbajal, N. (2012). *Mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje de las áreas curriculares de Matemáticas y Comunicación mediante la investigación acción crítica reflexiva en el aula*. (Tesis de Maestría) Universidad Nacional de Trujillo.
- Colas B., M.P. (1994). *La investigación – acción*. Sevilla: Alfar.
- Delgado, K. (2011). *Aprendizaje Colaborativo*. Lima: Editorial San Marcos
- Colmenares, A. y Piñero, M. (2008). *La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.
- Descartes, René, (2001). *Discurso del Método y Meditaciones Metafísicas*. Madrid: Colección austral
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación – acción*. Madrid: Morata.

- Farías, G. y Ramírez, M. (2007). La formación reflexiva de los docentes mediante el desarrollo del portafolio electrónico de evidencias. *IX Congreso Nacional Investigación Educativa*, 5 al 9 de noviembre de 2007. Recuperado el 21 de noviembre de 2015 de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at15/PRE1178849518.Pdf>
- Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999). Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción. México: Paidós. Capítulos 1 y 2.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gaitán, C. (2007). *Paulo Freire: una pedagogía del diálogo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Gervais, C., Correa Molina, E. et Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner? Explicitation de pratiques pendant les stages. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement: pratiques et perspectives théoriques* (152-175). Québec: Presses de l'Université du Québec à Montréal.
- Gómez, L. y Macedo, J. (2007). La Investigación – Acción para la innovación del quehacer educativo. *Revista Investigación Educativa*, vol. 11, n° 20, pp. 33-44.
- Guevara, M. F. (2012). *Política y Ética entre los Griegos en Aristóteles*. Lima: Edit. Universidad Alas Peruanas.

Hernandez R-Fernandez C. (1997), Metodología de la investigación. Colombia: Mc GrawHill

Kane, R., Sandretto, S., y Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasizing reflective practice. *Higher Education*, 47 (3), 283-310.

Kemmins, S.; McTaggart, R. (2005). "Participatory Action Research". En: N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.^a ed.) (págs. 559-603). Londres: Sage.

Kemmis, S. (1988), Como planificar la investigación acción. Barcelona: Laertes.

Kerlinger, Fred (1988), Investigación del Comportamiento: Técnicas y métodos. México: Ed. Interamericana/McGraw-Hill

Korthagen, F. (2001a). A Reflection on Reflection. En F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf y T. Wubbels. *Linking theory and practice: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

Korthagen, F. (2001b). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-102.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación – acción*. Barcelona: Laertes.

Latorre, A. (2003). La investigación–acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: GRAO.

Latorre, A. (2007). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.

Lewin, K. (1996). *La investigación – acción y los problemas de las minorías*. Colombia: Editorial Popular.

- López, M. (2006). *Una filosofía humanista de la educación*. México: Trillas.
- Lozano, J.J. (2007). *La investigación acción mejora la formación inicial del profesorado de Educación Física*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, España.
- Medina, J., Jarauta, B. y Imbernon, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Lima: ICE y Ediciones Octaedro.
- Ministerio de Educación (2014). *El acompañamiento pedagógico Protocolo del Acompañante Pedagógico, del Docente Coordinador/ Acompañante y del formador- Programa Educativo Logros de Aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Regular*. Lima: Macole S.R.L.
- Moser, Heinz & Ornauer, Helmut (Eds.) (1978). *Internationale Aspekte der Aktionsforschung*. München. Kösel Verlag.
- Muñoz, J., Quintero, J. y Munévar, R. (2002). Experiencias en investigación – acción – reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia. (Tesis doctoral). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, N° 1.
- Pardo, N. (2000). *Pensar la escuela para construir sentido*. Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pedraza G., M. (2012). *La investigación-acción como vía de desarrollo profesional en el profesorado de Educación Física en la escuela rural*. (Tesis doctoral). Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, Universidad de Valladolid, España.
- Pelpel, P. (1989). *Les stages de formation*. Paris: Bordas.

- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J, I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, M. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Pozo, J., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M, Martín, E & de la Cruz, E., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 171-188). Graó: Barcelona.
- Quintanar, L. (2001). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Restrepo, B. (2007). Una variante pedagógica de la investigación – acción educativa. OEI - *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 20 de agosto del 2014 de:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF>
- Restrepo, R. (2012). *Investigación Acción Pedagógica. Tras la hipótesis del maestro investigador*. Medellín, Colombia.
- Rizo García, M. (2006). Investigación-Acción y comunicación intercultural. Notas metodológicas para el desarrollo de una línea de investigación. *UNI, Revista de México*.
- Sánchez Carlesi, H. (2008). *Investigación Acción: una metodología para estudiar el hecho educativo en el aula*. Lima: Visión universitaria.
- Sañudo, L. (2005). La formación permanente del profesorado a través de la investigación reflexiva de su práctica. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 1, pp. 665-684. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España.

- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Smyth, J. (1994). Teacher-as-colaborators in clinical supervision: Cooperative learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 24, 60-68.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2004). *Métodos de intervención en la neuropsicología infantil*. Colección Neuropsicológica y Rehabilitación. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP.
- Stones, E. (1987). Teaching practice supervision: bridge between theory and practice. *European Journal of Education*, 10 (1), 67-79
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación – acción colaboradora en la Educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. I, nº 1, pp. 40-56.
- Talizina, N. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. Colección Neuropsicológica, Educación y Desarrollo. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP.
- Williams, R. y Grudnoff, L. (2011). Making sense of reflection: a comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice. *Reflective Practice*, 12(3), 281-291.
- Wittgestein, Luwit. (1973). *Tractatus Logico – philosophicus*. Madrid: Alianza Editorial.
- Zeichner, K. (2001): «El maestro como profesional reflexivo». *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

Zeichner, K. (2008). Um análise e crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente (Ananalysis of reflection as a goal for teacher education). *Educação & Sociedade*, 103 (29), 535-554.

ANEXOS

AEXO N° 1: MATRIZ DE PROBLEMATIZACIÓN

PROBLEMA	VARIABLES	SUBVARIABLES	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
¿En qué medida la aplicación de la investigación – acción se relaciona con el desarrollo de la práctica pedagógica de formadores, acompañantes pedagógicos de la región Madre de Dios, 2015?	1. Aplicación de la investigación acción	1.1 Problematicización	Cuestionario	Afecta la práctica pedagógica Genera la auto-reflexión Se analiza desde diversas ópticas Intenciones de cambio Ampliación del espectro de conocimiento Permite una buena planeación Planteamiento de cambios y actuación Consolidación de la auto-reflexión
		1.2 Diagnóstico		
		1.3 Diseño de una propuesta de cambio		
		1.4 Aplicación de la propuesta de cambio		
		1.5 Evaluación		
	2. Autorreflexión como mejora de la práctica pedagógica	2..1: Pensamiento Reflexivo	Cuestionario	Desarrollo de la auto-reflexión Diseño de evaluación Revertir situación problemática Análisis, evaluación y reflexión Motivación para la ejecución Elementos para el logro de cambio Retroalimentación del proceso Evaluación de tipo espiral Redefinición del problema
2.2: implicancias pedagógicas a partir de la reflexión			Actuar con objetivo consciente Trabajo pedagógico a partir de la reflexión Desarrollo de la auto-reflexión Contribución a la práctica pedagógica Observación y análisis a partir de la reflexión Actuación profunda, creativa, cuidadosa y atenta	

				<p> Valoración de consecuencias de decisiones Adopción de actitud de apertura intelectual y de sinceridad Identificación de problema e ideas para aplicarlas Invención y significado a la acción Actuación sobre la realidad Mejora de la praxis pedagógica Respuestas a situaciones pedagógicas complejas Mejora de la práctica reflexiva de acompañados Investigador desde un contexto práctico Auto-cuestionamiento a acervo teórico y búsqueda de nuevas respuestas Generación de proceso de evaluación, acción y reevaluación Repensamiento de la teoría y práctica pedagógica. Creación de espacios de reflexión e intercambio de saberes Esfuerzo continuo de aprendizaje en acompañados </p>
--	--	--	--	---

ANEXO N° 02: MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: “Aplicación de la Investigación–Acción y la mejora de la práctica pedagógica de docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015”.

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES	POBLACIÓN Y MUESTRA	METODOLOGÍA
<p>General ¿En qué medida la aplicación de la investigación – acción se relaciona con el desarrollo de la práctica pedagógica de formadores, acompañantes pedagógicos de la región Madre de Dios, 2015?</p> <p>Específicos a) ¿Qué relación existe entre la problematización en la investigación – acción y la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015?</p>	<p>General Determinar la relación que existe entre la aplicación de la investigación – acción y el desarrollo de la auto-reflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.</p> <p>Específicos a) Analizar la relación entre la problematización en la investigación – acción y la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015. b) Establecer la relación entre el diagnóstico en la</p>	<p>General Hi: Existe una relación significativa entre la aplicación de la investigación – acción y el desarrollo de la auto-reflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.</p> <p>Ho: No existe una relación significativa entre la aplicación de la investigación – acción y el desarrollo de la auto-reflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.</p> <p>Específicas</p>	<p>Variable X: Aplicación de la investigación acción X₁: Problematización</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parte de un problema • Requiere profundización • Requiere solución • Afecta la práctica pedagógica • Genera la auto-reflexión • Se analiza desde diversas ópticas • Clarificación del problema • Intenciones de cambio <p>X₂: Diagnóstico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importancia del diagnóstico • Ampliación del espectro de conocimiento • Permite una buena planeación • Conocimiento real y concreto de la situación • Conocimiento del problema a profundidad • Planteamiento de cambios y actuación • Consolidación de la auto-reflexión • Conocimiento de recursos y medios disponibles <p>X₃: diseño de una propuesta de cambio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis e interpretación de la información • Objetivos y alternativas de actuación • Posibles consecuencias • Desarrollo de la auto-reflexión • Diseño de evaluación 	<p><i>La población</i> de estudio estuvo conformada por la mayoría de docentes formadores y acompañantes pedagógicos (94) de la región Madre de Dios.</p> <p><i>La muestra</i> fue elegida de manera intencional y está conformada 90 formadores y acompañantes pedagógicos (94) de la región Madre de Dios, Dios, elegida de forma intencional no probabilística.</p>	<p>Corresponde al tipo de investigación básica</p> <p>Asume el nivel descriptivo, diseño correlacional, cuyo diagrama es como sigue:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <pre> graph LR M -- r --> Ox M -- r --> Oy </pre> </div> <p>Donde:</p> <p>M : muestra de investigación</p> <p>Ox : Observación de la variable: Aplicación de la Investigación acción</p> <p>r : coeficiente de relación entre ambas variables</p>

<p>b) ¿Qué relación existe entre el diagnóstico en la investigación – acción y la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015?</p> <p>c) ¿Qué relación existe entre el diseño de una propuesta de cambio en la investigación – acción y la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015?</p> <p>d) ¿Qué relación existe entre la aplicación de la propuesta de cambio en la investigación – acción y la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes</p>	<p>investigación – acción y la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.</p> <p>c) Describir la relación entre el diseño de una propuesta de cambio en la investigación – acción y la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.</p> <p>d) Identificar la relación entre la aplicación de la propuesta de cambio en la investigación – acción y la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.</p> <p>e) Interpretar la relación entre la evaluación de la propuesta de cambio</p>	<p>H1: Existe una relación significativa entre la problematización en la investigación – acción y la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.</p> <p>H2: Existe una relación significativa entre el diagnóstico en la investigación – acción y la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.</p> <p>H3: Existe una relación significativa entre el diseño de una propuesta de cambio en la investigación – acción y la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.</p> <p>H4: Existe una relación significativa entre la aplicación de la propuesta de cambio en la investigación – acción</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión profunda para el diseño • Revertir situación problemática identificada y diagnosticada <p>X4: Aplicación de la propuesta de cambio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intervención de grupo de persona • Entendimiento en sentido hipotético • Análisis, evaluación y reflexión • Recursos humanos disponibles • Recursos materiales • Motivación para la ejecución <p>X5: Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evidencias del alcance del trabajo • Consecuencias de acciones emprendidas • Elementos para el logro de cambio • Momentos del proceso de I-A • Retroalimentación del proceso • Evaluación de tipo espiral • Redefinición del problema • Reajuste de acciones • Determina el desarrollo de la auto-reflexión • Contribución a la práctica pedagógica <p>Variable Y: Práctica pedagógica</p> <p>Y1: Pensamiento Reflexivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posibilidad de actuación con objetivo consciente • Observación y análisis a partir de la reflexión • Identificación de situaciones problemáticas • Observación crítica de la realidad • Actuación profunda, creativa, cuidadosa y atenta • Valoración de consecuencias de decisiones 	<p>Oy: Observación de la variable: autorreflexión para la mejora de la práctica pedagógica</p>
--	--	---	---	--

<p>pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015?</p> <p>e) ¿Qué relación existe entre la evaluación de la propuesta de cambio en la investigación – acción y la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015?</p>	<p>en la investigación – acción y la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.</p>	<p>y práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.</p> <p>H5: Existe una relación significativa entre la evaluación de la propuesta de cambio en la investigación – acción y la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la Región de Madre de Dios, 2015.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adopción de actitud de apertura intelectual y de sinceridad • Identificación de problema e ideas para aplicarlas <p>Y₂: implicancias pedagógicas a partir de la reflexión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo sistemático • Invención y significado a la acción • Retos y metas para lograr propósitos • Actuación sobre la realidad • Mejora de la praxis pedagógica • Respuestas a situaciones pedagógicas complejas • Mejora de la práctica reflexiva de acompañados • Investigador desde un contexto práctico • Auto-cuestionamiento a acervo teórico y búsqueda de nuevas respuestas • Generación de proceso de evaluación, acción y reevaluación • Repensamiento de la teoría y práctica pedagógicas • Creación de espacios de reflexión e intercambio de saberes • Esfuerzo continuo de aprendizaje en acompañados • Reconstrucción del saber docente • Pensamiento de hacer algo y pensar en lo que se hace Predecir resultados. 		
---	---	---	--	--	--

ANEXO N° 03: MATRIZ DE INSTRUMENTO DE COLECTA DE DATOS

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA	ÍNDICE
X: Aplicación de la investigación-acción	X1: Problematicación	Problematicación Parte de un problema Requiere profundización Requiere solución Afecta la práctica pedagógica Genera la auto-reflexión Se analiza desde diversas ópticas Clarificación del problema Intenciones de cambio	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	Totalmente de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo	3 2 1 0
	X2: Diagnóstico	Importancia del diagnóstico Ampliación del espectro de conocimiento Permite una buena planeación Conocimiento real y concreto de la situación Conocimiento del problema a profundidad Planteamiento de cambios y actuación Consolidación de la auto-reflexión Conocimiento de recursos y medios disponibles	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23		
	X3: Diseño de una propuesta de cambio	Análisis e interpretación de la información Objetivos y alternativas de actuación Posibles consecuencias Desarrollo de la auto-reflexión Diseño de evaluación Reflexión profunda para el diseño Revertir situación problemática identificada y diagnosticada	24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34		
	X4: Aplicación de la propuesta de cambio	Intervención de grupo de persona Entendimiento en sentido hipotético Análisis, evaluación y reflexión Recursos humanos disponibles Recursos materiales Motivación para la ejecución	35, 36, 37, 38, 39, 40		
	X5: Evaluación	Evidencias del alcance del trabajo			

		<p>Consecuencias de acciones emprendidas</p> <p>Elementos para el logro de cambio</p> <p>Momentos del proceso de I-A</p> <p>Retroalimentación del proceso</p> <p>Evaluación de tipo espiral</p> <p>Redefinición del problema</p> <p>Reajuste de acciones</p> <p>Determina el desarrollo de la auto-reflexión</p> <p>Contribución a la práctica pedagógico</p>	41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50		
Y: La autorreflexión para el desarrollo de la práctica pedagógica	<p>Y1: Pensamiento Reflexivo</p> <p>Y2: implicancias pedagógicas a partir de la reflexión</p>	<p>Observación y análisis a partir de la reflexión</p> <p>Identificación de situaciones problemáticas</p> <p>Observación crítica de la realidad</p> <p>Actuación profunda, creativa, cuidadosa y atenta</p> <p>Valoración de consecuencias de decisiones</p> <p>Adopción de actitud de apertura intelectual y de sinceridad</p> <p>Identificación de problema e ideas para aplicarlas</p> <p>Trabajo sistemático</p> <p>Invencción y significado a la acción</p> <p>Retos y metas para lograr propósitos</p> <p>Actuación sobre la realidad</p> <p>Mejora de la praxis pedagógica</p> <p>Respuestas a situaciones pedagógicas complejas</p> <p>Mejora de la práctica reflexiva de acompañados</p> <p>Investigador desde un contexto práctico</p> <p>Auto-cuestionamiento a acervo teórico y búsqueda de nuevas respuestas</p> <p>Generación de proceso de evaluación, acción y reevaluación</p> <p>Repensamiento de la teoría y práctica pedagógicas</p> <p>Creación de espacios de reflexión e intercambio de saberes</p> <p>Esfuerzo continuo de aprendizaje en acompañados</p> <p>Reconstrucción del saber docente</p> <p>Pensamiento de hacer algo y pensar en lo que se hace Predecir resultados.</p>	<p>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14</p> <p>15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34</p>	<p>Totalmente de acuerdo</p> <p>De acuerdo</p> <p>En desacuerdo</p> <p>Totalmente en desacuerdo</p>	<p>3</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>0</p>



ANEXO N°04
UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**APLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN
 DOCENTES FORMADORES Y ACOMPAÑANTES
 PEDAGÓGICOS DE MADRE DE DIOS**

Finalidad

Estimado docente, el presente instrumento tiene por finalidad determinar la aplicación de la investigación – acción en su trabajo como formador, acompañante pedagógico en Madre de Dios.

Instrucciones:

La encuesta es anónima y se le pide que marque con una equis o un aspa la escala que se ubica en el lado derecho. Debe elegir la alternativa que más se acerca a lo que realiza; no existen respuestas correctas ni incorrectas.

Valoración:

- 0 = Totalmente en desacuerdo
- 1 = En desacuerdo
- 2 = De acuerdo
- 3 = Totalmente de acuerdo

N°	Ítems	ESCALA			
		TD	D	A	TA
D1: Problematicación					
1	La investigación – acción que usted realiza ha partido de un problema práctico identificado.	0	1	2	3
2	El problema que identifica presenta incoherencias y/o inconsistencias que deben ser abordados.	0	1	2	3
3	Considera que el problema identificado requiere de una mayor profundización para someterlo a cambio y mejora.	0	1	2	3
4	Considera que el problema práctico identificado requiere inmediata solución para la mejora educativa.	0	1	2	3
5	Considera que el problema identificado está afectando la práctica pedagógica de los docentes.	0	1	2	3
6	La solución del problema identificado va a permitir que usted reflexione sobre su práctica pedagógica.	0	1	2	3

7	La auto reflexión que usted realiza a partir del problema identificado le permite involucrarse en el problema.	0	1	2	3
8	El problema identificado es analizado desde diversas ópticas y perspectivas de solución.	0	1	2	3
9	Usted logra clarificar el problema educativo identificado en su trabajo de investigación – acción.	0	1	2	3
10	Tiene usted claras intenciones de cambio y mejora a partir del problema identificado.	0	1	2	3
D2: Diagnóstico					
11	Considera que es de suma importancia realizar un diagnóstico luego del problema identificado.	0	1	2	3
12	El diagnóstico permite ampliar el espectro de conocimiento del problema identificado.	0	1	2	3
13	El diagnóstico va a permitir que se realice una buena planeación del trabajo de investigación – acción.	0	1	2	3
14	Mediante el diagnóstico se tiene un conocimiento real y concreto de una situación sobre la que se va a intervenir.	0	1	2	3
15	El diagnóstico permite esclarecer el quehacer pedagógico el mismo que debe ser mejorado.	0	1	2	3
16	Considera que con el diagnóstico se permite conocer el problema en profundidad y por qué ocurre.	0	1	2	3
17	El diagnóstico facilita plantear cambios y actuar para modificarlos en el momento oportuno.	0	1	2	3
18	Considera que mediante el diagnóstico se realiza el primer acercamiento al trabajo de campo.	0	1	2	3
19	Con el diagnóstico usted va consolidando su reflexión de su práctica pedagógica.	0	1	2	3
20	El diagnóstico le permite identificar las personas implicadas, es decir, cómo viven y entienden la situación que se investiga.	0	1	2	3
21	Es preciso tener mucha claridad acerca de la conceptualización del problema que diagnostica para plantearlo sin ambigüedades	0	1	2	3
22	El diagnóstico permite conocer cuáles son los recursos y medios disponibles para resolver el problema.	0	1	2	3
23	En el diagnóstico se logra identificar los factores más significativos que influyen.	0	1	2	3
D3: Diseño de una propuesta de cambio					
24	Previo al diseño de propuesta de cambio, considera importante el análisis e interpretación de la información.	0	1	2	3
25	Tiene en cuenta los objetivos que se persiguen en el trabajo de investigación – acción.	0	1	2	3
26	Tiene en cuenta las diversas alternativas de actuación en la mejora de la práctica pedagógica.	0	1	2	3
27	Considera que es importante pensar en las posibles consecuencias a la luz de lo que se comprende de la situación.	0	1	2	3
28	En esta parte del proceso de la investigación – acción usted ha desarrollado aún más la reflexión sobre la situación de mejora.	0	1	2	3

29	La reflexión que usted desarrolla se vuelve prospectiva para diseñar una propuesta de cambio.	0	1	2	3
30	Considera que la propuesta de cambio que diseña tiene su base en una reflexión profunda luego de identificar el problema y diagnosticarlo.	0	1	2	3
31	Considera necesario en este momento definir un diseño de evaluación de la misma.	0	1	2	3
32	La reflexión que realiza en este momento permite identificar indicadores y metas que darán cuenta del logro de la propuesta.	0	1	2	3
33	Logra diseñar una propuesta de cambio viable a partir de la reflexión profunda.	0	1	2	3
34	Considera que la propuesta de cambio y mejora va a permitir revertir la situación problemática identificada y diagnosticada.	0	1	2	3
D4: Aplicación de la propuesta					
35	La propuesta de cambio diseñada es llevada a cabo por el grupo de personas interesadas.	0	1	2	3
36	Considera que la propuesta debe ser entendida en un sentido hipotético.	0	1	2	3
37	La propuesta de cambio debe ser sometida permanentemente a condiciones de análisis, evaluación y reflexión.	0	1	2	3
38	Tiene en cuenta los recursos humanos disponibles para la ejecución de la propuesta de cambio y mejora.	0	1	2	3
39	Cuenta con los recursos materiales para la aplicación de la propuesta de cambio y mejora.	0	1	2	3
40	El equipo de trabajo está motivado para la ejecución de la propuesta de cambio.	0	1	2	3
D4: Evaluación					
41	El proceso hasta este momento proporciona evidencias del alcance del trabajo de investigación – acción.	0	1	2	3
42	Los datos obtenidos hasta este momento proporcionan evidencia de las consecuencias de las acciones emprendidas.	0	1	2	3
43	Se cuenta con los elementos necesarios para el logro del cambio y la mejora de la situación problemática emprendida.	0	1	2	3
44	Considera importante evaluar en los diversos momentos del proceso de la investigación – acción (problematización, diagnóstico, etc.).	0	1	2	3
45	La evaluación permite dar una retroalimentación a todo el proceso de la investigación - acción.	0	1	2	3
46	Tiene en cuenta que el proceso de la investigación – acción es en espiral y, por lo tanto, también la evaluación.	0	1	2	3
47	Puede darse el caso de encontrarse ante cambios que impliquen una redefinición del problema.	0	1	2	3
48	La evaluación le va a permitir dar mayor consistencia al trabajo en la medida que se van reajustando acciones.	0	1	2	3
49	La evaluación le permite desarrollar aún más la reflexión sobre su práctica pedagógica.	0	1	2	3
50	El desarrollo de la investigación acción en su conjunto contribuye a la mejora de su práctica pedagógica.	0	1	2	3



ANEXO N° 05
UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**INSTRUMENTO PARA DETERMINAR EL DESARROLLO DE
LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN FORMADORES Y
ACOMPÑANTES PEDAGÓGICOS**

Finalidad

Estimado docente formador, acompañante pedagógico, el presente instrumento tiene por finalidad determinar el desarrollo de su práctica pedagógica para con sus docentes acompañados en Madre de Dios.

Instrucciones:

En el lado derecho está la escala de valoración, con cuatro elementos. Elige uno que más se acerca a tu respuesta y encierra en un círculo o marca con una equis. No existen respuestas correctas ni incorrectas.

Valoración:

- 0 = Totalmente en desacuerdo
- 1 = En desacuerdo
- 2 = De acuerdo
- 3 = Totalmente de acuerdo

N°	Ítems	ESCALA			
		TD	D	A	TA
D1: Pensamiento reflexivo					
1	En su trabajo como formador o acompañante pedagógico usted muestra la posibilidad de actuar con un objetivo consciente.	0	1	2	3
2	Usted se involucra en su trabajo pedagógico mediante la observación, el análisis a partir de una reflexión.	0	1	2	3
3	Mediante la reflexión usted identifica situaciones problemáticas en sus docentes acompañados las cuales deben ser abordadas.	0	1	2	3
4	La auto-reflexión le permite observar la realidad desde una perspectiva crítica.	0	1	2	3
5	La auto-reflexión le permite actuar en la realidad desde una perspectiva profunda y creativa.	0	1	2	3
6	La auto-reflexión le permite actuar de manera cuidadosa y atenta y no de manera rutinaria.	0	1	2	3

7	La auto-reflexión le permite analizar creencias y conocimientos de sus docentes acompañados y del contexto.	0	1	2	3
8	La auto-reflexión le permite valorar las consecuencias de su decisión antes de actuar en temas pedagógicos.	0	1	2	3
9	Considera que la reflexión que usted realiza de su práctica pedagógica implica emoción y pasión.	0	1	2	3
10	Con la auto-reflexión usted adopta la actitud de apertura intelectual para ampliar la mirada.	0	1	2	3
11	Con la auto-reflexión usted adopta la actitud de responsabilidad para hacer consideraciones cuidadosas de las consecuencias de sus actos.	0	1	2	3
12	Con la auto-reflexión usted adopta la actitud de sinceridad.	0	1	2	3
13	La auto-reflexión que usted realiza permite examinar críticamente su práctica pedagógica.	0	1	2	3
14	Mediante la auto-reflexión le permite identificar problemas y algunas ideas para ser puestas en práctica.	0	1	2	3
D2: Implicancias pedagógicas a partir de la reflexión					
15	Considera que el pensamiento reflexivo hace posible un trabajo sistemático.	0	1	2	3
16	Considera que el pensamiento reflexivo en usted permite la invención y lograr dar significado a la acción.	0	1	2	3
17	Mediante la auto-reflexión usted asume retos y define metas para lograr propósitos en sus docentes acompañados.	0	1	2	3
18	A partir de la auto-reflexión usted actúa sobre la realidad desde una perspectiva crítica.	0	1	2	3
19	Con la auto-reflexión, la mejora de su práctica pedagógica del suyo y de sus docentes, garantiza el aprendizaje de los estudiantes.	0	1	2	3
20	Considera que el desarrollo de la auto-reflexión permite dar respuestas a situaciones pedagógicas complejas que ocurren en la escuela.	0	1	2	3
21	Sus docentes acompañantes mejoran su práctica reflexiva, basada en aprender haciendo, con acompañamiento sistemático por usted.	0	1	2	3
22	Con la auto-reflexión de su práctica pedagógica, usted aprende de ella a actuar y modificar futuras acciones.	0	1	2	3
23	Considera que se convierte usted en un investigador desde un contexto práctico.	0	1	2	3
24	Desde la auto-reflexión considera que es usted capaz de cuestionar su acervo teórico y buscar nuevas respuestas.	0	1	2	3
25	Desde la auto-reflexión es usted capaz de generar un proceso de evaluación, acción y reevaluación.	0	1	2	3
26	Como docente reflexivo se considera capaz de repensar la relación teoría y práctica en el proceso formativo como profesional.	0	1	2	3
27	Considera que todo este proceso de auto-reflexión de mejora de la práctica pedagógica beneficia al alumno creando actividades formativas.	0	1	2	3
28	Su trabajo de formador o acompañante permite crear espacios de reflexión conjunta con sus docentes acompañados.	0	1	2	3
29	Permite también un intercambio de saberes entre docentes a su cargo a través de trabajos grupales.	0	1	2	3
30	Su trabajo reflexivo y con sus docentes desarrolla estrategias de reflexión de la práctica y análisis de situaciones didácticas.	0	1	2	3

31	Permite además desarrollar en sus docentes un esfuerzo continuo de aprender de la experiencia y de los contextos vividos.	0	1	2	3
32	Permite realizar, con sus docentes, una reconstrucción permanente del saber docente, integrando nuevos conocimientos y visiones.	0	1	2	3
33	Como formador o acompañante reflexivo, contribuye para que sus docentes actúen conscientes de qué hacen y cómo actúan.	0	1	2	3
34	Considera entonces que la práctica no significa hacer algo, sino hacer y pensar en lo que se hace.	0	1	2	3

ANEXO N° 06: Matriz de validación**I. DATOS GENERALES**

- 1.1 Apellidos y nombres del informante : SANTOS JIMENZ, Ofelia. Dra.
- 1.2 Cargo e institución donde labora : Docente, Universidad Nacional Mayor de San Marcos
- 1.3 Nombre del instrumento sujeto a validación : Aplicación de la investigación acción en docentes formadores y acompañantes pedagógicos
- 1.4 Creación del instrumento : Mg. M. Felipe Guevara Duarez

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20				REGULAR 21 - 40				BUENA 41 - 60				MUY BUENA 61 - 80				EXCELENTE 81 - 100			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está redactado con lenguaje apropiado																		X		
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en capacidades observables																	X			
3. ACTUALIDAD	Establece contenidos respecto a la aplicación de la I-A.																		X		
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica en la presentación de ítems																	X			
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad																X				
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar la aplicación de la I-A.																		X		
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos y científicos																	X			
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y dimensiones																		X		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de investigación																	X			

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

92

Lima, 14 de junio del 2015


Firma del experto informante

ANEXO N° 07: Matriz de validación**I. DATOS GENERALES**

- 1.1 Apellidos y nombres del informante : SANTOS JIMENZ, Ofelia. Dra.
 1.2 Cargo e institución donde labora : Docente, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
 1.3 Nombre del instrumento sujeto a validación : Instrumento para determinar la mejora de la práctica pedagógica
 1.4 Adaptación del instrumento : Mg. M. Felipe Guevara Duarez

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN


INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20				REGULAR 21 - 40				BUENA 41 - 60				MUY BUENA 61 - 80				EXCELENTE 81 - 100			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está redactado con lenguaje apropiado																			X	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en capacidades observables																		X		
3. ACTUALIDAD	Establece contenidos de auto-reflexión de práctica pedagógica																			X	
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica en la presentación de ítems																		X		
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad																	X			
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar la auto-reflexión de práctica pedagógica																			X	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos y científicos																		X		
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y dimensiones																			X	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de investigación																		X		

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

92

Lima, 14 de Junio del 2015


 Firma del experto informante

ANEXO N° 08: Matriz de validación

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante : DAMIAN NUÑEZ, Edgar F. Dr
 1.2 Cargo e institución donde labora : Docente, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
 1.3 Nombre del instrumento sujeto a validación : Aplicación de la investigación acción en docentes formadores y acompañantes pedagógicos
 1.4 Creación del instrumento : Mg. M. Felipe Guevara Duárez

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20				REGULAR 21 - 40				BUENA 41 - 60				MUY BUENA 61 - 80				EXCELENTE 81 - 100			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está redactado con lenguaje apropiado																	X			
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en capacidades observables																	X			
3. ACTUALIDAD	Establece contenidos respecto a la aplicación de la I-A.																	X			
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica en la presentación de ítems																	X			
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad																	X			
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar la aplicación de la I-A.																	X			
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos y científicos																	X			
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y dimensiones																	X			
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de investigación																	X			

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

85

Lima, 14 junio del 2015


 Firma del experto informante

ANEXO N° 09: Matriz de validación**I. DATOS GENERALES**

- 1.1 Apellidos y nombres del informante : DAMIAN NUÑEZ, Edgar
 1.2 Cargo e institución donde labora : Docente, Universidad Nacional Mayor de San Marcos
 1.3 Nombre del instrumento sujeto a validación : Instrumento para determinar la mejora de la práctica pedagógica
 1.4 Adaptación del instrumento : Mg. M. Felipe Guevara Duárez

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20				REGULAR 21 - 40				BUENA 41 - 60				MUY BUENA 61 - 80				EXCELENTE 81 - 100			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está redactado con lenguaje apropiado																	X			
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en capacidades observables																	X			
3. ACTUALIDAD	Establece contenidos de auto-reflexión de práctica pedagógica																	X			
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica en la presentación de ítems																	X			
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad																	X			
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar la auto-reflexión de práctica pedagógica																	X			
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos y científicos																	X			
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y dimensiones																	X			
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de investigación																	X			

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

85

Lima, 14 de. Junio del 2015


 Firma del experto informante

ANEXO N° 10: Matriz de validación**I. DATOS GENERALES**

- 1.1 Apellidos y nombres del informante : PORCEL MOSCOSO, Telésforo, Dr.
 1.2 Cargo e institución donde labora : Docente- UNMSM.
 1.3 Nombre del instrumento sujeto a validación : Aplicación de la investigación acción en docentes formadores y acompañantes pedagógicos
 1.4 Creación del instrumento : Mg. M. Felipe Guevara Duarez

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

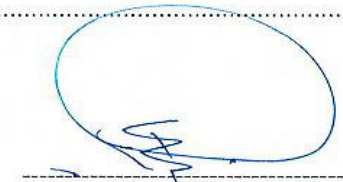
INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20				REGULAR 21 - 40				BUENA 41 - 60				MUY BUENA 61 - 80				EXCELENTE 81 - 100			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está redactado con lenguaje apropiado																	X			
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en capacidades observables																	X			
3. ACTUALIDAD	Establece contenidos respecto a la aplicación de la I-A.																	X			
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica en la presentación de ítems																	X			
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad																	X			
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar la aplicación de la I-A.																	X			
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos y científicos																	X			
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y dimensiones																	X			
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de investigación																	X			

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

85

Lima, 18 de diciembre del 2015



Firma del experto informante

nte

ANEXO N° 11: Matriz de validación**I. DATOS GENERALES**

- 1.1 Apellidos y nombres del informante : PORCEL MOSCOSO, Telésforo, Dr.
 1.2 Cargo e institución donde labora : Docente, UNMSM.
 1.3 Nombre del instrumento sujeto a validación : Instrumento para determinar la mejora de la práctica pedagógica
 1.4 Adaptación del instrumento : Mg. M. Felipe Guevara Duarez

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20				REGULAR 21 - 40				BUENA 41 - 60				MUY BUENA 61 - 80				EXCELENTE 81 - 100			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está redactado con lenguaje apropiado																			X	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en capacidades observables																			X	
3. ACTUALIDAD	Establece contenidos de auto-reflexión de práctica pedagógica																			X	
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica en la presentación de ítems																			X	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad																		X		
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar la auto-reflexión de práctica pedagógica																			X	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos y científicos																			X	
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y dimensiones																			X	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de investigación																			X	

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

94

Lima, 18 de diciembre del 2015


 Firma del experto informante

ANEXO N°: 12
FOTOS: APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS





